

Valg på vaklende grunnlag

En studie av rasjonalitet i utdanningsvalg

Anette Myhre



Mastergradsoppgave i samfunnsfagsdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2012

Valg på vaklende grunnlag

En studie av rasjonalitet i utdanningsvalg

© Anette Myhre

2012

Valg på vaklende grunnlag

En studie av rasjonalitet i utdanningsvalg

Anette Myhre

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tema for denne studien er valg av programfag på studiespesialiserende program i den videregående skolen. Studien skal belyse følgende problemstilling: Er elevenes valgprosess, med tanke på valg av programfag i den videregående skole, preget av rasjonelle vurderinger? For og utforske dette er problemstillingen delt inn i fire forskningsspørsmål, som fokuserer på fire aspekter ved rasjonelle valg, henholdsvis ønsker, mål-middel-kalkyle, informasjon og ressurser. Til grunn for studien ligger teorien om rasjonelle valg (rational choice theory).

Hensikten med denne studien er å gi et mest mulig nyansert og beskrivende bilde av elevers valgprosess. Denne beskrivelsen kan danne grunnlag for tilrettelegging av opplæring i skolen, med tanke på å bevisstgjøre elevene om hvordan en bør forholde seg til egne beslutninger. Dette for at elevene skal kunne gjøre selvstendige og velbegrunnede utdanningsvalg.

For at informantenes egne erfaringer og opplevelser skal komme frem i størst mulig grad, er det benyttet kvalitativ fenomenologisk intervjuundersøkelse i studien. Åtte informanter deltok i undersøkelsen, alle elever på Vg2 trinnet ved videregående skoler i Oslo området. Datamaterialet er samlet inn ved hjelp av semistrukturerte intervjuer, og analysert ved bruk av deduktiv og induktiv kategoriseringsmetode.

Funnene i studien tyder på at det, med tanke på valg av programfag, er store forskjeller i informantenes rasjonalitet. Det var derfor vanskelig å gi en entydig konklusjon på bakgrunn av utvalgets valgprosess. Dataene viser at flere av informantene viste visse rasjonelle aspekter, men manglet rasjonalitet andre steder i valgprosessen. Samlet sett viser funnene at elever *kan* basere sine valg av programfag på rasjonalitet. Når det er sagt så er tendensen slik at rasjonaliteten sjelden er fullstendig, basert på de kriterier som er presentert i denne studien. Valg av programfag tas i mange tilfeller på vaklende grunnlag på grunn av utilstrekkelig informasjon og/eller fravær av en reell mål-middel-kalkyle.

Forord

Først og fremst vil jeg takke de åtte informantene som delte sine opplevelser og erfaringer med meg. Studien hadde ikke blitt til uten dere. For å ha tatt meg godt imot og vist interesse for prosjektet mitt, fortjener også kontaktpersonene på de tre skolene jeg fikk besøke en stor takk.

Takk til min kloke veileder, Dag Fjeldstad, for å ha delt noe av all sin kunnskap med meg.

Til mine venner på lesesalen, dere vet hvem dere er. Kaffe- og lunsjpauser har vært deilige og helt nødvendige avbrekk i et ellers hektisk semester.

Mamma og pappa, dere har støttet meg i alt jeg har gjort. Dere har motivert meg til å ta høyere utdanning, og har, bokstavelig talt, lagt alt til rette for at dette skulle være mulig. Tusen takk.

Til slutt en særlig takk til Karl Erik. Takk for gjennomlesning og kommentarer, men aller mest fordi du har fått tankene mine over på noe annet når frustrasjonen har herjet som mest.

Anette Myhre

Oslo, 23. mai 2012

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for studien - Individualisme	1
1.1.1	Individualisme i utdanningsvalg	2
1.2	Hva vet vi fra før?	3
1.2.1	Utdanning som selvrealisering	3
1.2.2	Kunnskap om høyere utdanning og seg selv	4
1.3	Formål og problemstilling	4
1.4	Avgrensning	5
1.5	Didaktisk begrunnelse	6
1.6	Disposisjon	7
2	Teoretisk rammeverk	8
2.1	To måter å se på valg og handlinger	8
2.2	Et strukturalistisk perspektiv på handlinger	8
2.2.1	Habitus – et strukturalistisk begrep som kan forklare valg av utdanning	9
2.2.2	Hvordan kan den skjeve rekrutteringen til høyere utdanning forklares med et strukturalistisk perspektiv?	10
2.3	Teorien om rasjonelle valg – What’s in it for me?	11
2.3.1	Rasjonelle krav til rasjonelle handlinger	11
2.3.2	Usikkerhet ved mulige utfall	13
2.3.3	Hvordan forklarer teorien om rasjonelle valg den skjeve rekrutteringen til høyere utdanning?	14
2.3.4	Blir eleven dyttet i en retning, eller hopper han?	15
2.3.5	Hva med valg som ikke kan forklares gjennom teorien om rasjonelle valg?	17
2.4	Habermas’ kommunikative handlinger	18
2.4.1	Verdener, talehandling og gyldighetskrav	19
2.5	Operasjonalisering av begrepet rasjonalitet	20
3	Metode	21
3.1	Valg av forskningsdesign	21
3.1.1	Casestudie	22
3.1.2	Utvalgsstrategi, utvalgsstørrelse og rekruttering	23
3.1.3	Intervju som metode og intervjusituasjonen	24

3.2	Databehandling og analyse	26
3.2.1	Analyse underveis i intervjuet og under transkribering av datamaterialet	26
3.2.2	En kategoribasert analyse av datamaterialet	26
3.3	Etiske betraktninger	27
3.3.1	NESHs forskningsetiske retningslinjer	28
3.3.2	Meldeplikt i henhold til personopplysningsloven	29
3.4	Vurdering av studiens troverdighet – reliabilitet og validitet	29
3.4.1	Trusler mot reliabiliteten	29
3.4.2	Vurdering av studiens validitet	30
4	Presentasjon av data	32
4.1	Ønsker for høyere utdanning og/eller yrke	32
4.1.1	«Planen er klar»	33
4.1.2	Ikke-rangerte utdanningsønsker	33
4.1.3	Uten formening om alternativer innenfor høyere utdanning	34
4.2	Instrumentell rasjonalitet – programfaget som et middel for å realisere utdanningsønsker	35
4.2.1	Kunnskapstilegnelse som middel	36
4.2.2	God karakter som inngangsbillett	37
4.3	Begrunnelser for valget av sosiologi og sosialantropologi	38
4.3.1	Interesser som styringsverktøy	39
4.3.2	Samfunnsfaglige evner	39
4.4	Vurdering og sammenligning av alternative programfag	41
4.4.1	Bruksverdi	42
4.4.2	Vanskelighetsgrad	42
4.5	Informasjonsinnhenting – en forutsetning for rasjonelle valg	44
4.5.1	Informasjon fra skolen – passive mottakere?	45
4.5.2	Nettverksinformasjon	46
4.5.3	The World Wide Web	47
4.5.4	Informasjon om høyere utdanning og/eller yrke	48
4.6	Tidsperspektiv	50
4.6.1	Programfag bestemt allerede på ungdomsskolen	50
4.6.2	Programfag valgt i siste sekund	50

5	Vurdering av informantenes valgprosess.....	52
5.1	Forskningsspørsmål 1 – Ønsker	52
5.1.1	Fremtidsrettede og logisk realiserbare ønsker.....	52
5.1.2	Komplette og transitive ønsker	53
5.1.3	Stabile og autonome ønsker	54
5.2	Forskningsspørsmål 2 – Middel	56
5.2.1	«Å vite noe fremfor å tro noe»	56
5.2.2	God karakter for å stille sterkt i søknad til høyere utdanning	58
5.2.3	Var resonnementene bevisste i en mål-middel-kalkyle?	59
5.3	Forskningsspørsmål 3 – Informasjon	62
5.3.1	Informasjon fra skolen – tilgjengelig, men er det tilstrekkelig?	62
5.3.2	Erfaringsbasert kunnskap	63
5.3.3	Internett – et hav av informasjon.....	64
5.4	Forskningsspørsmål 4 – Ressurser	65
5.4.1	Aktiv informasjonsinnhenting.....	65
6	Oppsummering og veien videre	69
6.1	Oppsummering	69
6.2	Veien videre.....	74
	Litteraturliste.....	77
	Vedlegg	81

1 Innledning

I dette innledende kapittelet vil jeg først skissere bakgrunnen for denne undersøkelsen, før jeg videre viser til andre studier vedrørende ungdom og utdanningsvalg, fortrinnsvis studier som peker på begrunnelser for valg av utdanning. Ut i fra formålet for undersøkelsen har jeg formulert en problemstilling, som fører til fire forskningsspørsmål basert på rasjonell-aktør-teori. Jeg vil videre gi en didaktisk begrunnelse for hvorfor denne undersøkelsen bør være av interesse for lærere og ledelse ved norske videregående skoler, før jeg til slutt peker på oppbygningen av studien.

1.1 Bakgrunn for studien - Individualisme

Ulrich Beck og Elisabeth Beck-Gernsheim (2002) argumenterer for at vi i dag beveger oss mot et samfunn som er preget av individualisering. Individet er forventet å skape sitt eget liv, hvor det fokuseres på evner og prestasjoner. Livet til individet er dermed preget av mye uforutsigbarhet og risiko¹. I begrepet individualisering ligger det to aspekter. For det første innebærer individualisering desintegrering av tidligere eksisterende sosiale former, som for eksempel økende sårbarhet til kategorier som klasse, sosial status og kjønnsroller. For det andre medfører individualisering at nye former for krav, kontroll og begrensninger er pålagt individet. Gjennom arbeidsmarkedet, velferdsstaten og andre institusjoner, som for eksempel skolen, er folk bundet i et nettverk av reguleringer og betingelser. Alle disse utgjør referansepunkter som all moderne tenking, planlegging og aktørers handlinger må skje innenfor. De nye reguleringene, brakt frem av det moderne samfunnet, retter seg i mange tilfeller mot individet selv. Individene blir derfor invitert og oppmuntret til å konstruere seg selv som individer, og må planlegge, forstå og bygge en uavhengig identitet og tilværelse (Beck og Beck-Gernsheim 2002).

Reguleringene både tillater og samtidig krever aktiv handling fra individet. Med flere valgmuligheter øker nødvendigheten av å velge mellom disse. Individet må selv planlegge, tilpasse seg, sette egne mål, vite hvilke hindringer som finnes, godta nederlag og prøve på nytt. Individet må selv ta initiativ og være fleksibel. En er av denne grunn nødt til å ha en reflektert holdning til de situasjonene en står ovenfor.

¹ Dette i kontrast til det førmoderne samfunnet hvor et individs livsløp og livsstil i mange tilfeller kunne være forutbestemt. Forutsigbart og trygt ble individet født inn i en familie og klasse (Beck og Beck-Gernsheim 2002).

1.1.1 Individualisme i utdanningsvalg

En studie gjennomført av ManpowerGroup (NTB 2011) viser at fire av ti hadde valgt en annen utdanning dersom de kunne valgt på nytt. Maalfrid Brath i ManpowerGroup tror noe av forklaringen ligger i at mange velger utdanning uten å ha referanse eller erfaring fra arbeidslivet. Slik risikerer de å møte noe annet enn det de hadde forestilt seg når de kommer ut i jobb. Hun poengterer at karriereveiledning i videregående skole av denne grunn er meget viktig. Vi er også inne i en periode hvor søkertallene til høyere utdanning ikke reflekterer behovene til samfunnet/næringslivet. Norge mangler for eksempel 6000 førskolelærere, og kan trenge opp til 15.000 lærere frem mot 2020 (Hagesæther 2012). Mange skoleelever må dermed spørre seg selv om de skal følge drømmen eller fornuften med tanke på utdanningsvalg. Leif Feiring, daglig leder i rekrutterings- og ledelsesselskapet Tennebø & Partners, formulerer problemet på følgende måte: «Å følge ditt hjerte og de drømmene du har, har vært en rådende tankegang i Norge lenge. Men på et tidspunkt viser realitetene seg. Du kan ende opp i en situasjon der drømmeutdanningen ikke gir deg jobb. Da er du like langt» (sitert i Hagesæther 2012).

Arbeidsmarkedet, gjennom yrkesmessig mobilitet, kan være en drivkraft bak menneskers individualisering (Beck og Beck-Gernsheim 2002). Rune Åkvåg Nilsen (2008) skriver: «(...) Fasttømmende livsløp forankret i føringer gitt av tradisjon, klasse eller kjønn har blitt erstattet av individets refleksive valg». Skal vi tro ManpowerGroup sin undersøkelse (NTB 2001) kan det derimot se ut til at mange ikke har en slik reflektert holdning til valg av utdanning. Vårt moderne og mangfoldige samfunn forsyner oss med mange utdanningsmuligheter, og derfor er det viktig å sette seg inn i alle disse mulighetene, og alle deres mulige utfall. Et interessant spørsmål i denne sammenheng er i hvor stor grad elevene faktisk har satt seg inn i disse forskjellige utdanningsmulighetene. Vet de egentlig hva de går til?

Ikke bare lever vi i et individualisert samfunn (jf. Beck og Beck-Gernsheim 2002), vi lever også i et spesialisert og differensiert samfunn. Slik kan de valg vi tar i dag ha betydning for andre valg vi gjør senere i livet. Dette gjelder også i skolesammenheng, og ved valg av utdanning. De valg en tar på videregående kan ha konsekvenser for videre utdanning. For eksempel krever enkelte høyere utdanninger at en har valgt å gå videre med realfag i den videregående skolen. Dette er de fleste skoleelevene klar over, men er de klar over at også andre programfag kan være med på å realisere deres utdanningsønsker?

Rasjonell-aktør-teori har fått mye oppmerksomhet innen utdanningsforskning den senere tid (Fekjær 2009). Denne studien vil også ta for seg rasjonell-aktør-teori, for å undersøke hvorvidt elevene opptrer som rasjonelle aktører når de velger programfag. I den sammenheng er det interessant å se hvordan elevene begrunner sine fagvalg. Programfagene stiller seg i et annet lys enn de obligatoriske fagene da elevene faktisk velger disse selv. Hva er det som får elevene til å velge enkelte programfag og ekskludere andre? Velger de ut i fra interesse, evner, eller er det mer tilfeldig? De som allerede har valgt å gå studiespesialiserende program har i mange tilfeller en tanke om videre studier, og derfor er det hensiktsmessig å se hvorvidt de er bevisst verdien av programfaget med tanke på å realisere utdanningsønsker.

1.2 Hva vet vi fra før?

Det er blitt gjort flere norske undersøkelser som kan gi oss et inntrykk av ungdom og deres utdanningsvalg. Majoriteten av disse ser på utdanning og utdanningsønsker i lys av sosio-økonomi. Dette vil derimot ikke være et tema for denne undersøkelsen. Det er det rasjonelle aspektet ved begrunnelsene for valget som ligger under lupen, ikke hvorvidt det er forskjeller i begrunnelsene når det kommer til sosio-økonomisk status eller kjønn. La oss se på noen av studiene som kan gi oss en liten pekepinn på hvorfor ungdom velger utdanning som de gjør.

1.2.1 Utdanning som selvrealisering

Runa Brandal Myklebust (2008) studerte hvor sterke føringer systemet legger på valget til ungdommene. Hun konkluderte med at valg av utdanning kan karakteriseres som et «kall» og som et uttrykk for selvrealisering og personlig utvikling. Vibeke Opheim og Liv Anne Støren (2001) så på rekruttering til høyere utdanning blant ungdom med innvandrerbakgrunn sammenlignet med ungdom med majoritetsbakgrunn. De fant at ambisjoner og ønsker om å ta høyere utdanning er lik mellom gruppene, til tross for at flere majoritetsungdommer tar høyere utdanning. Grunnen til lav representasjon av innvandrerungdom mener de kommer fra frafall tidlig i utdanningssystemet. Eivind Nilsen (2007) undersøkte hva som påvirker utdanningsvalg blant ungdom med minoritetsbakgrunn. I likhet med Myklebust (2008) konkluderte Nilsen at utdanning i mange tilfeller er snakk om selvrealisering. Ungdommene i hans utvalg var tydelige på at utdanning er viktig for dem. Utdanning ble sett på som et rasjonelt valg knyttet til kostnader og nytteverdi. Noen av ungdommene poengterte at det å ta utdanning kan handle om å være en aktiv deltaker i samfunnet de er en del av. Flere av

informantene opplevde derimot at det etniske nettverket gjennom foreldrene utøvte et press i retning av utdanning som gir status.

1.2.2 Kunnskap om høyere utdanning og seg selv

Stian Fredrik Rønningen (2011) undersøkte hvordan den videregående opplæringen tilrettelegger for elevens fremtidige valg av utdanning og yrke. Han viser til teorier av Parsons og Krumboltz som hever at elevene må besitte kunnskaper om seg selv for å kunne gjennomføre valg av utdanning og yrke. Det vil si at forståelse av seg selv, sine interesser, anlegg, ambisjoner, ressurser og begrensninger, er en forutsetning for å gjennomføre valgprosessen. Flere av hans informanter uttrykte at de begynte på studiespesialiserende fordi de ikke visste hva de ville bli. Valgprosessen viste liten grad av kontinuitet, og var i liten grad et tema hos elevene han intervjuet. Elevene i hans undersøkelse ønsket å prioritere situasjonen her-og-nå, mens fremtiden ikke var et tema. Han antyder at elevenes vedvarende usikkerhet peker i retning av behov for yrkesorientering i den videregående skolen.

Videre så Rønningen (2001) på hvilke kunnskaper elevene hadde om seg selv, i lys av deres kjennskap til fremtidig utdanningsløp. Det kom frem at elevene i undersøkelsen var klare på hvilke interesser de hadde, men de hadde vanskeligheter med å forene kunnskap om fremtiden, og valg av utdanning, med interessene. Elevene hadde kunnskap om hovedområder innenfor høyere utdanning, som for eksempel jus og psykologi, men de visste mindre om omfang av utdanningsløp, hvilke jobber de kvalifiserer til, og mer utradisjonelle utdanningsveier. Elevenes valgprosess var med andre ord preget av manglende erfaringsbasert kunnskap. Rønningen karakteriserte derfor den kunnskapen elevene hadde vedrørende utdanningsvalg som «kald» kunnskap. Likevel påpeker Rønningen (2001) at foreldre kan være et uttrykk for en «varm» erfaringsbasert kunnskap.

1.3 Formål og problemstilling

Vi ser at det er flere studier som har hatt fokus på ungdom og utdanningsvalg. Vi har også sett at utdanningsvalget er blitt kalt et rasjonelt valg (jf. Nilsen 2007). Samtidig er det, så vidt meg bekjent, ingen studier som har undersøkt om ungdommene faktisk foretar et rasjonelt valg. Med denne studien ønsker jeg å sette fokus på nettopp dette, og har derfor formulert følgende problemstilling:

Er elevenes valgprosess, med tanke på valg av programfag i den videregående skole, preget av rasjonelle vurderinger?

Til grunn for denne studien ligger en antakelse om at få elever velger programfag basert på rasjonelle overveielser. Denne antakelsen er igjen basert på observasjoner i praksis og arbeidssammenheng som lærer i den den videregående skolen. Det var nettopp disse observasjonene som gjorde meg interessert i feltet. For å finne svar på problemstillingen har jeg utviklet fire forskningsspørsmål. Disse spørsmålene er formulert etter en gjennomgang av rasjonell-aktør-teori og viser til krav teorien om rasjonelle valg (rational choice theory) stiller til handlinger for at de kan karakteriseres som rasjonelle. Forskningsspørsmålene er som følger:

- 1) Hvilke ønsker har informantene for fremtidig utdanning og/eller yrke, og er disse ønskene egnet med tanke på å foreta et rasjonelt valg?
- 2) Hva legger informantene vekt på i beslutningsprosessen, og er programfaget de har valgt et egnet middel for å realisere deres utdanningsønsker?
- 3) Hvilken informasjon baserer informantene sitt valg på, og er denne informasjonen pålitelig informasjon?
- 4) Hvor mye tid brukte informantene til å innhente informasjon, og til å vurdere de ulike alternativene de stod ovenfor i valgprosessen?

Spørsmålene avspeiler formålet med denne studien. Jeg ønsker å gi et mest mulig nyansert og beskrivende bilde av valgprosessen til ungdommene. For å gi denne beskrivelsen ønsker jeg å skissere hvilken informasjon informantene skaffet seg, og hvilke kilder de benyttet seg av. Dette gjelder både informasjon om programfagene, høyere utdanning og eventuelt yrkesliv. I denne sammenheng vil det også være viktig å få kunnskap om hvor mye tid og energi de bruker på å innhente denne informasjonen. I tillegg vil jeg også beskrive hvordan de foretok selve valgprosessen, det vil si hvordan de sammenlignet de ulike alternativene de stod ovenfor, og hvordan de begrunner det endelige valget.

1.4 Avgrensning

Matematikk og andre realfag er forutsetning for visse høyere utdanninger. Jeg har derfor valgt og ikke å fokusere undersøkelsen på disse fagene. Dette fordi jeg velger å tro at det vil være et

mer naturlig mål-middel-mønster blant elever som velger disse fagene. Jeg er mer interessert i å beskrive begrunnelsene for valg av fag som ikke er et formelt krav til høyere utdanning. Klarer de allikevel å se at programfaget kan fungere som en forberedelse til videre studier og/eller yrke? For å ha mulighet til å sammenligne svarene, og grunnet studiens omfang, har jeg valgt å konsentrere meg kun ett programfag. Da samfunnsfaget har en viktig rolle i formidling av kunnskap om arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet 2006b) falt valgt på sosiologi og sosialantropologi. En annen grunn er at faget tilbys på Vg2 trinnet. Dette er en periode jeg er interessert i å undersøke, fordi elever på dette tidspunktet bør ha en viss formening om hvilken retning de ønsker å gå etter endt videregående opplæring.

1.5 Didaktisk begrunnelse

Ifølge læreplanen generell del (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1993) skal opplæring i norske skoler gi god allmenndannelse. Det pekes videre på at allmenndannelse er en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner. Samtidig er allmenndannelse også en forutsetning for å kunne velge høyere utdanning, og senere skjøtte arbeid med kompetanse, ansvar og omhu. God allmenndannelse vil blant annet si tilegnelse av konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur, som kan gi overblikk og perspektiv. Det er dermed klart at skolen har et visst ansvar for å forberede elevene med tanke på at de skal kunne foreta et reflektert valg av videre utdanning. Samtidig, om vi ser tilbake på ManpowerGroup (NTB 2011) sin studie, er det også klart at det er viktig at skolen utrunder elevene med kunnskapen, om både arbeidsliv og høyere utdanning, slik at de kan ta selvstendige og velbegrunnede utdanningsvalg.

Spesielt samfunnsfaget er viktig i denne formidlingen. Samfunnsfag for Vg1² er obligatorisk for alle elevene på studiespesialiserende program og har blant annet et eget hovedområde kalt «arbeids- og næringsliv» (Utdanningsdirektoratet 2006a). I omtalen av området står det: «Hovedområdet handler om næringer, bedrifter, etablering, yrkesval og arbeidsløse. Det dreier seg om organisasjonene i arbeidslivet og lønnsdannelse. Hovedområdet handler også om arbeidslivet i dag og de prinsipp og verdier det bygger på» (Utdanningsdirektoratet 2006a). Samtidig skriver Kohlberg (1981) at de fleste lærere er klar over at de underviser verdier, og at de er opptatt av om denne undervisningen er uberettiget indoktrinering. Han

² «Opplæringa i skole skal omfatte vidaregåande trinn 1, vidaregåande trinn 2 og vidaregåande trinn 3. Kvart trinn skal normalt ha lengd som eitt skoleår» (opplæringslova §3-3, Kunnskapsdepartementet 1998).

påpeker at ikke alle tar de samme valgene, blant annet fordi våre verdier er forskjellige, og fordi vi er påvirket av forskjellige miljøer. I den sammenheng mener Kohlberg (1981) at elevene bør lære å bli mer bevisst sine egne verdier, og hvordan de forholder seg til sine beslutninger. Av denne grunn er det viktig å få innsikt i hvordan valgprosessen forekommer blant elevene. Det er nødvendig med en forståelse for hvilken kunnskap elevene besitter vedrørende utdanning og arbeidsliv for at skolen kan legge opp undervisning som fremmer elevenes evne til å ta kyndige utdanningsvalg, bli mer bevisste sine verdier, og hvordan de forholder seg til sine valg.

1.6 Disposisjon

Etter dette første innledende kapitlet vil jeg først presentere det teoretiske rammeverket for denne studien. Jeg vil spesielt gjennomgå teorien om rasjonelle valg da dette er teorien som vil bli brukt for å vurdere hvorvidt elevenes valgprosess er preget av rasjonelle vurderinger, men jeg vil også redegjøre for et strukturalistisk perspektiv på handlinger, som kan sies å være motstridende til teorien om rasjonelle valg. I kapittel tre vil jeg gjøre rede for mitt valg av forskningsdesign, metoden brukt i undersøkelsen, samt hvordan jeg har bearbeidet og analysert mine data. I kapittel fire vil jeg presentere mitt datamateriale. I kapittel fem vil jeg vurdere datamaterialet, ved å se det i sammenheng og i lys av teorien skissert i kapittel to. Til slutt vil jeg i kapittel seks svare på problemstillingen ved å summere opp mine funn og konkludere. Avsluttende vil jeg vise til veien videre i undersøkelser rundt valgprosesser med tanke på utdanning.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for teori som er relevant for problemstillingen. Først vil jeg redegjøre for det strukturalistiske perspektivet på handlinger, men hovedfokuset ligger på teorien om rasjonelle valg (rational choice theory). Til slutt vil jeg vise til en kritikk av teorien av rasjonelle valg, og hvordan denne kritikken blir løst av sosiologen Jürgen Habermas, med hans teori om kommunikativ handling.

2.1 To måter å se på valg og handlinger

Ifølge Alfred Schütz (1978) er grunntrekket ved handlinger at de kunne bli gjort annerledes, eller ikke gjort i det hele tatt. Det ligger med andre ord et valg bak, selv om man ikke kan redegjøre for hvorfor akkurat det valget ble tatt, eller hva som var meningen bak handlingen. For å finne svar på problemstillingen vil denne undersøkelsen bruke teorien om rasjonelle valg for å vurdere om informantenes valg av programfag kan karakteriseres som rasjonelle, eller ikke. Teorien står i et motsetningsforhold til et strukturalistisk perspektiv. Kort fortalt hevder teorien om rasjonelle valg at handlinger skjer fordi det foreligger klare mål, og handlingen går ut på å velge de rette midlene for å nå målet (Aakvaag 2008). Handling i et strukturalistisk perspektiv er derimot innrettet etter sosiale normer og/eller ytre påvirkning (Store norske leksikon 2011a). Hovedforskjellen er at teorien om rasjonelle valg er basert *metodologisk individualisme*, det vil si at alle sosiale fenomener skal forklares som et resultat av individuelle aktørers handling (Aakvaag 2008). Det strukturalistiske perspektivet er ikke basert på metodologisk individualisme, og forklarer sosiale fenomener ut i fra deres forhold til andre fenomener.

2.2 Et strukturalistisk perspektiv på handlinger

Strukturalisme er en fellesbetegnelse for flere tendenser innen humanistiske vitenskaper i Europa på 1900-tallet (Store norske leksikon 2011a). I dagligtale brukes ordet «struktur» ofte synonymt med blant annet «organisasjon», «oppbygning» og «forholdet mellom de enkelte elementer i et system». Som allerede nevnt, er poenget at alle ting, for eksempel et språk, kun er forståelig ut fra sine forhold til andre ting. Språk må for eksempel forstås både ut fra regelbundne interaksjon, deres strukturelle forhold, og deres forskjell fra andre språk (Store norske leksikon 2011a).

Ved handlinger i et strukturalistisk perspektiv, er subjektet fullt ut sosialt bestemt (Beck 2007). Det vil si at strukturene, som for eksempel klassetilhørighet, bestemmer en persons handlinger. Lévi-Strauss' (1979) hevder i strukturalistisk stil at det ikke er vi som tenker, men det er kulturens som tenker i oss.

2.2.1 Habitus – et strukturalistisk begrep som kan forklare valg av utdanning

Sosiologen Pierre Bourdieu blir av mange kalt en strukturalist (Beck 2007), og spesielt hans begrep om habitus kan sies å være et strukturalistisk begrep. Habitus er kjernen i Bourdieus handlingsteori, og ligger til grunn for hans forståelse av den handlende aktøren. Han definerer habitus som «et integrert system av varige og kroppsliggjorte disposisjoner som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden» (sitert i Aakvaag 2008:160). Habitus er en del av oss og styrer våre handlinger, uten at vi tenker over det.

Det er fem momenter ved begrepet vi må merke oss (Bourdieu, 1984). For det første at habitus er kroppsliggjort. Det vil si at våre handlinger, og vår måte å være på, ikke er basert på refleksjon og grundig gjennomtenkning, men på en instinktiv forståelse av hva vi må gjøre i forskjellige situasjoner. For det andre er habitus stabil, og essensen i en vår identitet. Dette fører til at våre handlinger utviser stor grad av forutsigbarhet i ulike situasjoner gjennom hele livet. Habitus gir oss med andre ord vår personlighet – som Bourdieu mener vi ikke uten videre kan endre. For det tredje er habitus strukturerende, det vil si at den gir oss ferdigheter og disposisjoner som gjør det mulig for oss å delta i det sosiale liv. For det fjerde gjør habitus oss i stand til å ivareta våre interesser i samfunnslivet. Til slutt, og viktigst, påpeker Bourdieu (1984) at habitus har sosialt opphav. Med det mener han at habitus formes gjennom at vi inkorporerer de sosiale betingelsene vi får, gjennom sosialiseringen og det miljøet vi vokser opp i. Dette vil si at mennesker som vokser opp i ulike miljøer utvikler ulike typer habitus.

Det vil med andre ord si at valg av høyere utdanning, både hvilken type utdanning, eller om en i det hele tatt skal ta videre utdanning, er basert på de forventninger som vårt sosiale miljø stiller til oss med tanke på dette spørsmålet. Det sosiale miljøet påvirker også det vi ser på som våre interesser, og som vi prøver å ivareta gjennom vår habitus. Når en ser på statistikken for rekruttering til høyere utdanning som viser at sannsynligheten for å oppnå en universitetsutdanning er betydelig høyere dersom en har bakgrunn fra middelklassen enn

dersom en har bakgrunn fra arbeiderklassen (Hansen 2005), kan en spørre seg om ungdom fra lavere sosiale lag har en habitus som ikke ser verdien av høyere utdanning. Burde ikke alle, uansett sosial bakgrunn, ha interesse av en god utdanning som kan sikre en god jobb?

2.2.2 Hvordan kan den skjeve rekrutteringen til høyere utdanning forklares med et strukturalistisk perspektiv?

For å se på ulike forklaringer på det samme fenomenet, vil dette spørsmålet også bli gjennomgått i redegjørelsen av teorien om rasjonelle valg. Ifølge Beck (2007), vil enkelte karakterisere den første delen av den engelske professoren i sosio-lingvistik og utdanningssosiologen Basil Bernstein sin karriere, som strukturalistisk. I denne perioden skrev Bernstein hovedsakelig om hvordan sosiale strukturer kan påvirke pedagogisk praksis, og da spesielt om hvordan klassestrukturen i samfunnet blir opprettholdt gjennom makt og kontroll av kulturelle og pedagogiske koder (Beck 2007). Bernstein (1971) sin empiriske undersøkelse finner at ulik språkbruk hos elever fra henholdsvis middelklassen og arbeiderklassen, forklarer deres ulike skoleprestasjoner (elever med middelklasseforeldre gjør det generelt bedre enn elever med arbeiderklasseforeldre). Grunnen til dette, mener han, er at elever med arbeiderklassebakgrunn ofte bruker et offentlig hverdagsspråk, preget av enkel grammatikk og korte setninger, mens elever med middelklassebakgrunn i høyere grad behersker et formelt språk. Han peker på at det er det formelle språket som blir brukt i skolen, og derfor er skoleprestasjonene til de elevene som behersker dette språket betydelig bedre enn de som ikke gjør det (Bernstein 1971).

Anett Lareau (2002) har forsket på forskjeller i barneoppdragelse mellom middelklassefamilier og arbeiderklassefamilier som kan forklare denne forskjellen i språkbruk blant barn og ungdom. Hun fant at barn av middelklasseforeldre har fått individuelt signifikante, men samlet meget viktig fordeler. Barneoppdragelsen i middelklassefamilier har en kulturell logikk som Lareau kaller «concerted cultivation». Foreldrene sender sine barn til organiserte aktiviteter som gir barna viktige ferdigheter. I forhold til språkbruk fant hun at disse familiene ofte hadde samtaler som fremmet resonnement og forhandling, for å utvikle verbale ferdigheter hos barna. Barneoppdragelsen i arbeiderklassefamilier kaller Lareau «implementation of natural growth». Foreldrene i disse familiene hadde ikke fokus på å utvikle barnas spesielle talenter, og når det kom til språkbruk var det mindre samtaler hos

disse enn hos middelklassefamiliene. Det var som regel kun kort utveksling av informasjon (Lareau 2002).

2.3 Teorien om rasjonelle valg – What's in it for me?

Teorien om rasjonelle valg (rational choice theory) vokste frem på 1960-tallet, og ble først introdusert i sosiologien gjennom bytteteori³. Teorien anbefaler oss å ta utgangspunkt i at samfunnet består av rasjonelle aktører hvis handlinger er motivert av egennytte. Teorien er altså, i motsetning til det strukturalistiske perspektivet, basert på metodologisk individualisme. Som allerede nevnt, forutsettes det at alle sosiale fenomener skal forklares som et resultat av individuelle aktørers handling (Aakvaag 2008).

Teorien om rasjonelle valg bygger på en menneskemodell der mennesket blir sett på som et nyttemaksimerende vesen, og deres handlinger er basert på en bevisst mål-middel-kalkyle. Teorien hevder altså at mennesker handler instrumentelt rasjonelt (Aakvaag 2008). Det vil si at for hvert handlingsalternativ vi står ovenfor må vi spørre oss «what's in it for me?» og velge det alternativet som gir mest nytte i forhold til de mål vi har satt oss. Sentrale teoretikere innenfor tradisjonen er blant annet Diego Gambetta og Raymond Boudon som begge har gjort empiriske studier for å undersøke holdbarheten til teorien. Disse studiene vil bli redegjort for videre. I tillegg til Gambetta og Boudon var også Jon Elster sentral, men han har i det siste fraskrevet seg det forklarende aspektet ved teorien. Dette er også noe jeg vil komme tilbake til senere. Først skal vi se på hvilket krav teorien stiller for at en handling kan sies å være rasjonell. Denne presentasjonen bygger på Gunnar C. Aakvaag (2008) sin fremstilling av teorien.

2.3.1 Rasjonelle krav til rasjonelle handlinger

Ifølge Aakvaag (2008) inneholder handlingsforståelsen i teorien om rasjonelle valg tre hovedelementer: ønsker, oppfatninger og valg. En rasjonell handling trenger for det første et rasjonelt ønske. Det vil si en fremtidig tilstand/forhold aktøren ønsker å realisere. Ønsker

³ Bytteteori bygger på studier av hvordan gavebytter i tradisjonelle samfunn skaper relasjoner som er preget av gjensidig avhengighet, lojalitet og tillitt. Slik utgjør bytter limet som holder samfunnet sammen. På 1960-tallet studerte Homas og Blau også moderne samfunn i et bytteperspektiv, og slik etablerte de et bytteteoretisk alternativ til den rådende funksjonalismen. Nytte og rasjonelle aktører ble utgangspunkt for sosiologisk teori (Aakvaag 2008)

motiverer handling, og er dermed den primære drivkraften for våre handlinger. Mennesker har ofte flere ønsker for fremtiden, noen rasjonelle og noen irrasjonelle. For at det skal være mulig å foreta et rasjonelt valg, er ønsket nødt til å være et rasjonelt ønske. For at ønskene ikke skal være irrasjonelle er det visse krav som stilles. I tillegg til at ønskene må være fremtidsrettede, vise et minimum av stabilitet og varighet, må ønskene også være komplette. Det at et ønske er komplett viser til muligheten for rangering. Når man skal søke høyere utdanning gjennom Samordna opptak, må man for eksempel rangere sine utdanningsønsker. Det kreves også at ønskene er transitive, det vil si at dersom jeg foretrekker å bli lege fremfor å bli lærer, og jeg foretrekker å bli lærer fremfor å bli økonom, foretrekker jeg også å bli lege fremfor å bli økonom. Videre kreves det at ønskene er logisk realiserbare, men de trenger ikke å være realistisk. Dersom vi forutsetter at elevene i denne undersøkelsen, og som er norske statsborgere og født i Norge, for eksempel skulle ha et ønske om å bli president av USA, er ikke dette et logisk realiserbart ønske, rett og slett fordi de ikke er født i Amerika, noe som er en forutsetning for stillingen. For at et slikt ønske skal være et logisk realiserbart ønske må en også investere en viss innsats i å realisere det – for eksempel ved å jobbe godt på skolen for å få gode nok karakterer til å komme inn på utdanningen de ønsker. Ønskene må også være autonome. Det vil si at de må ha blitt til på en planlagt og kontrollert måte (Aakvaag 2008).

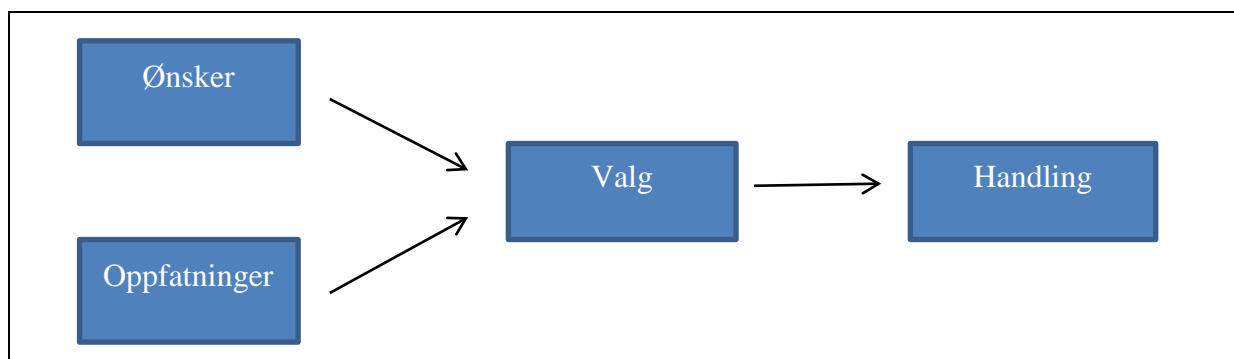
Ifølge Aakvaag (2008) må handlingen stå i et optimaliserende forhold til aktørens oppfatninger. Oppfatninger refererer igjen til hans eller hennes kunnskap om verden. For at en aktør skal kunne velge det alternativet som vil være det best mulige middelet for å realisere ønsket, må han ha en viss kunnskap om verden, og særlig om den foreliggende situasjonens handlingsalternativer og deres konsekvenser. I dette tilfellet er det med andre ord snakk om informasjon både vedrørende høyere utdanning og de ulike programfagene. Dette er nødvendig for å kunne vurdere hvilket alternativ som er best egnet for å realisere ønskene. Teorien gir også visse krav til oppfatninger for at de skal kunne karakteriseres som rasjonelle. Oppfatningen må for det første bygge på tilgjengelig og tilstrekkelig informasjon. Dette kravet kan virke diffust, for hva er egentlig tilstrekkelig informasjon?⁴ Teorien gir ikke noe svar på hva som er tilstrekkelig informasjon, men krever videre at informasjonen må være logisk konsistent. Det vil si at informasjonen, som oppfatningen er basert på, må være pålitelig. Oppfatningen må også være korrekt dannet. Det vil at en ikke skal generalisere på

⁴ Bounded rationality peker på at menneskers rasjonalitet er begrenset. Vi kan ikke innhente fullstendig informasjon grunnet begrenset tid og fatteevne. Derfor blir det aldri fullstendig rasjonalitet (Jones 1999). Grunnet studiens omfang vil teorien ikke bli videre redegjort for.

grunnlag av egne eller andres erfaringer, for eksempel ved at en ikke ønsker å bli lærer, fordi faren som var lektor hele tiden klaget over alle prøvene han måtte rette.

I Aakvaag (2008) sin fremstilling kommer det også frem at beslutningen, det som utløser selve handlingen, må være rasjonell. Handlingen er et resultat av to filtreringsprosesser: mange alternativer faller bort allerede av rent objektive, fysiske, økonomiske, juridiske og politiske grunner, og blir derfor ikke aktuelle. Blant de gjenværende alternativene vil aktøren velge det alternativet som gir det beste utfallet gitt hans eller hennes ønsker og oppfatninger. Ifølge teorien om rasjonelle valg er handlingsvalget en bevisst og overveid beslutning om å iverksette det beste og mest effektive av tilgjengelige alternativer, med tanke på å realisere ønsker i lys av oppfatninger. Teorien om rasjonelle valg kan dermed skisseres i følgende figur:

Figur 1. Teorien om rasjonelle valg



(Figur hentet fra Aakvaag 2008:102)

2.3.2 Usikkerhet ved mulige utfall

Aakvaag (2008) peker også på en av usikkerhetene ved teorien. Man vet ikke sannsynlighetene for utfall ved alle alternative handlingsvalg. Det er derfor langt mer uklart hva man bør velge enn hva teorien kanskje skulle tilsi. En rettesnor sier at man bør følge maximum-minimum-regelen, ved at man skal maksimere det verst tenkelige utfallet, og deretter velge det alternativet der det verste utfallet synes mest gunstig. Det er også mulig å velge det alternativet som gir høyest gevinst, i beste fall. Det er heller ikke sikkert at sannsynlighetene man har kommet fram til virkelig stemmer med virkeligheten.

2.3.3 Hvordan forklarer teorien om rasjonelle valg den skjeve rekrutteringen til høyere utdanning?

Vi har nå sett at teorien om rasjonelle valg hevder at alle sosiale fenomener skal forklares som et resultat av individuelle aktørers handling. Men hvordan forklarer teorien om rasjonelle valg den skjeve rekrutteringen til høyere utdanning? Betyr det at elever med bakgrunn i lavere sosiale lag ikke har et ønske om høyere utdanning, at de ikke kan handle rasjonelt, eller at de har mindre kunnskap om alternativene enn andre?

I boken *Education, opportunity and social inequality* fra 1973 skriver Raymond Boudon om ulikhet i utdanningsmuligheter. Han skiller mellom tre ulike teorier når han skal forklare den skjeve rekrutteringen til høyere utdanning. For det første kommenterer Boudon *kulturteorien*, som vektlegger prestasjonsforskjeller mellom ungdom fra ulike sosiale lag som en årsak til skjev rekruttering (jf. strukturalistisk perspektiv og Bernstein 1971). Dette fordi det er dokumentert at barn fra lavere klasser har en tendens til å prestere dårligere i skolesammenheng, sammenlignet med barn de fra høyere klasser. Forklaringen vektlegger blant annet betydningen av kulturell kapital⁵, ved at det er kulturen i de høyere lagene som læres bort i skolen. Disse barna vil derfor ha de språklige og kulturelle ferdighetene som skal til for å lykkes i skolen. En annen forklaring er at barn fra lavere klasser i mindre grad blir stimulert av foreldrene (jf. Lareau 2002). For det andre nevner Boudon et annet strukturalistisk perspektiv, *verditeorien*, som legger vekt på at utdanningsvalg og innsats i skolen påvirkes av normer og verdier. Hovedtanken er at folk fra lavere sosiale klasser arbeider mindre på skolen fordi de er blitt sosialisert til ikke å sette utdanning særlig høyt i verdi.

Boudon (1973) argumenterer videre mot verdi- og kulturteorien, da han mener teoriene har en utilfredsstillende forklaring på hvordan mennesker handler, fordi den går ut i fra at personer som tilhører de lavere sosiale klassene ikke kan handle rasjonelt. Tilsvarende mener også Hansen og Mastekaasa (2003) at det er feil at kulturforskjeller forklarer prestasjonsforskjellene. De legger vekt på at det viser seg at ungdom med samme

⁵ Kulturell kapital er en form for kulturell makt, begrepsfestet av Pierre Bourdieu. I tillegg til kulturell kapital opererer han også med flere kapitaltyper: økonomisk- og sosial kapital. Kapital kan defineres som en mengde sosiale ressurser som er tillagt en bestemt verdi av et sosialt fellesskap, og som i kraft av sin knapphet er i stand til å skape, forsterke eller opprettholde ulikheter mellom sosiale aktører. Kulturell kapital eksisterer i form av egenskaper ved det enkelte individ, for eksempel kunnskap og dannelses. Det forutsetter at denne kapitalen ikke er like tilgjengelig for alle medlemmene av samfunnet og at den blir verdsatt (Bourdieu 1984, Bugge 2002).

prestasjonsnivå, men ulik sosial bakgrunn, velger forskjellig type utdanning. Boudon (1973) hevder videre at den økte etterspørselen etter høyere utdanning motsier de strukturalistiske perspektivene, da etterspørselen også øker blant ungdom med arbeiderklassebakgrunn. Dette viser at utdanning etterstrebtes i alle sosiale grupper. Til slutt argumenterer han for at verditeorien ikke kan forklare at sosial bakgrunn synes å ha mindre betydning for utdanningsvalg når prestasjonsnivået er høyt (Boudon 1973). Dette er noe man har funnet også i Norge (se Bakken og Sletten 2000).

Boudon (1973) lanserer selv en alternativ teori for å forklare den skjeve rekrutteringen, *sosial posisjon-teorien*, som går ut på at utdanningsvalg er rasjonelle valg. Når en avgjør om en skal ta høyere utdanning eller ikke, må en vurdere kostnadene og belønningene de ulike alternativene fører meg seg. Forskjellene kommer fordi kostnadene og belønningene knyttet til utdanning varierer etter hvilken sosial gruppering man tilhører. De rent økonomiske kostnadene vil for eksempel være lettere å bære for ungdom som blir støttet av velstående foreldre. Teorien til Boudon antar at alle har det samme grunnleggende målet uansett bakgrunn: å opprettholde, eller forbedre sin sosiale posisjon. For barn av lege eller advokat vil det føles nødvendig å ta høyere utdanning for å unngå sosial degradering. Barn av ufaglærte vil derimot oppleve en viss stigende sosial mobilitet dersom de tar en yrkesfaglig utdanning på lavere nivå.

2.3.4 Blir eleven dyttet i en retning, eller hopper han?

Diego Gambettas tilnærming stammer også fra rasjonelle-valg tradisjonen, og i boken *Were they pushed or did they jump?* fra 1987 identifiserer han tre tilnærminger til hvordan aktører tar avgjørelser vedrørende utdanning. For det første en strukturalistisk tilnærming hvor sosiale begrensninger eliminerer handlingsalternativer (som vi har sett). For det andre en tilnærming han kaller *pushed from behind*. Det han mener er at individet ubevisst blir skjøvet mot en handling. I likhet med det strukturalistiske synet, går denne teorien ut på at valgene vi gjør blir påvirket av ytre årsaker. Forskjellen er at dette synet gir grunn til å tro at det er flere alternative handlinger, men at verdier og normer styrer disse handlingene ved å få oss til foretrekke noen alternativer fremfor andre. Når verdien til alternativene endres, kan også våre preferanser forandres. En elev kan for eksempel tenke at et høystatus-yrke, som for eksempel advokat, er noe for han, men han kan også velge et yrke som snekker dersom hans syn på dette yrket endres. Her er det med andre ord ingen absolutt determinering. Gambetta (1987)

skriver videre at økonomisk kausalitet er en mekanisme som gjør at vi foretrekker det som vi ser på som reelt mulig. En kan for eksempel ha et sterkt ønske om å bli lege, men ser det ikke som reelt mulig å få karakterer som er gode nok til å komme inn på medisin, og velger derfor noe annet. For det tredje identifiserer han en tilnærming han kaller *pulled from the front*, hvor individer handler målrettet og med intensjon, og veier alternativer i henhold til fremtidig belønning. Denne går ut på, akkurat som sosial posisjon-teorien til Boudon (1973), at vi handler målrettet i henhold til våre preferanser. Vi foretar en rasjonell beslutning, etter at fordeler og ulemper veies opp mot hverandre.

Gambetta (1987) forutsetter at alle tre former for sosial teori er like troverdige. Det sentrale spørsmålet i boken er, under hvilke omstendigheter er sosiale og kulturelle begrensninger med på å forme avgjørelser angående utdanning? For å få et empirisk grunnlag testet han hvilken teori som best kan forklarer valgene til elever på videregående skole i Italia. Gitt sin sympati for teorien om rasjonelle valg, er Gambetta ikke overraskende kritisk til den strukturalistiske tilnærmingen og *pushed from behind* som generelle forklaringer på aktørers utdanningsvalg. I likhet med Boudon (1973) fant han at økonomiske begrensninger trolig er de sterkeste. Hypotesen om at kulturell kapital spiller en viktig rolle i å påvirke beslutninger vedrørende utdanning ser derimot ikke ut til å være støttet av Gambettas data. Foreldres utdanning spiller likevel en positiv rolle, ved å styrke sannsynligheten for å gå til universitetet, gjennom innflytelse på valg. Denne effekten mener Gambetta trolig er en direkte konsekvens, ikke så mye i form av kulturelle ressurser, men av mer subtil påvirkning på barnas ambisjoner og preferanser.

Videre fant Gambetta (1987) at der aktørene tidligere har oppnådd høye akademiske prestasjoner, vil de i større grad være tilbøyelig til å strekke seg mot mer fjerntliggende og ambisiøse planer. På bakgrunn av sine tidligere suksesser vurderer de sine muligheter for å lykkes i fremtiden, og det gir selvtillit til å våge å ta en høyere risiko ved deres utdanningsvalg. Gambetta mener at jo høyere sannsynlighet det er for å lykkes, desto høyere er sannsynligheten for å velge mer fjerntliggende og ambisiøse planer. Dette kan ses i sammenheng med attribusjonsteori. Attribusjonsteori handler om hvordan mennesker plasserer årsaker, skyld og ansvar i diverse sammenhenger. Dette har stor betydning for psykologisk fungering, særlig dersom en plasserer skyld og ansvar i typiske attribusjonsmønstre (Imsen 2005). Eksempelvis kan en elev som gjør det dårlig på en prøve,

tilskrive årsaken til noe i situasjonen, «oppgavene var alt for vanskelige», eller noe ved en selv, «jeg må være dum som ikke klarte disse oppgavene». Dersom en elev utvikler et attribusjonsmønster hvor en alltid tilskriver årsaken til nederlag til noe ved seg selv, kan være et hinder i forbindelse med valg av utdanning.

Tittelen på boken til Gambetta (1987) er formulert som et spørsmål, og hans svar på spørsmålet er ja, de hoppet, men bare så langt, og i den retningen som omstendighetene tillot det. Han skriver:

People tend to act purposefully in the sense that they know something of what they want, and can in principle be expected to compare alternative courses of action and evaluate them according to both their perceived probability of success and their preferences. Yet their actions are also shaped by external constraints which narrow down their feasible set of alternatives and, at the same time and independently of the abstract feasibility of alternatives, cognitive constraints, inertial forces, and other non-rational mechanisms can to some extent limit the purposefulness of their actions (Gambetta 1987:61).

Med dette sitatet ser vi at Gambetta (1987) er inne på ikke-rasjonelle mekanismer, som blant annet følelser i forhold til egenprestasjon. Jon Elster (2007) var også opptatt av mekanismer som kan forklare hvorfor en i noen sammenhenger ikke velger rasjonelt.

2.3.5 Hva med valg som ikke kan forklares gjennom teorien om rasjonelle valg?

Jon Elster var sentral innenfor rasjonelle-valg tradisjonen, men med boken *Explaining social behaviour: more nuts and bolts for the social sciences* fra 2007 skiftet han derimot fokus.

Tidlig i boken bekjenner han: «I now believe that rational-choice theory has less explanatory power than I used to think» (Elster 2007:5). Han åpner ved å stille en rekke spørsmål som teorien om rasjonelle valg har hatt vanskeligheter med å svare for. Blant annet: hvorfor er det større sannsynlighet for at foreldre dreper et adoptert barn enn et biologisk barn? Hvorfor får flere Broadway-stykker stående applaus i dag enn for 50 år siden? Selv med denne visse skepsisen fortsetter han å støtte teorien om rasjonelle valg, men har kommet til at teorien har begrenset gyldighet, og må suppleres. Han ser blant annet at rasjonaliteten kan svikte fordi aktørene ikke har klare mål. Aktørene har også forskjellig evne og/eller vilje til å utsette tilfredsstillelse her-og-nå, for å oppnå et gode i fremtiden. Det kan i tillegg være vanskelig å

komme frem til rasjonelle avgjørelser grunnet vanskeligheten ved å fastslå verdien av en fremtidig tilstand, og sammenligne den med andre (Elster 2007).

Elster (2007) mener subjektive faktorer ved valg har større forklaringskraft enn objektive faktorer, og han fokuserer derfor på forklaring av mekanismer fremfor lover. Han argumenterer for at samfunnsvitere som søker årsaken til en sosial handling må engasjere seg i en prosess med tolkning, der gevinster, tro og begjær også motivere en aktør til å handle. Elster benytter seg videre av nesten 50 generelle mekanismer som skal forklare sosial atferd. Mekanismer definerer han som «frequently occurring and easily recognizable causal patterns that are triggered under generally unknown conditions or with indeterminate consequences» (Elster 2007:36). Jeg skal ikke gå inn på alle disse mekanismene, men det poengteres at alle disse 50 mekanismene motsier teorien om rasjonelle valg på en eller annen måte. For å eksemplifisere kan det nevnes at Elster (2007) blant annet analyserer sinnets rolle i forståelsen av sosial atferd. Han diskuterer blant annet problemene med egoisme, motivasjon, følelser og tro. Han hevder videre at disse mentale tilstandene ikke bør oppfattes som permanent enheter, de er kontekstavhengige, ustabile og forbigående. Blant annet viser en mekanisme han kaller «hyperbolic discounting» til det faktum at preferanser endres over tid, fordi følelsene som innledningsvis fremkalte dem har avtatt.

Elster (2007) sitt hovedpoeng er at teorien om rasjonelle valg har begrensninger. Det kan mislykkes i å gi spådommer om hva, i en gitt situasjon, folk vil gjøre. Det kan hevdes at teorien om rasjonelle valg er en forklarende teori, snarere enn en prediktiv en. Det er med andre ord rom for irrasjonelle forklaringer av handling i Elsters ramme. I tillegg, selv om alle aktørene handler individuelt rasjonelt, kan resultatet av handlingen bli kollektivt irrasjonelt. Kollektiv rasjonalitet er noe sosiologen Jürgen Habermas (1997) var spesielt opptatt av, og det skal vi se på videre.

2.4 Habermas' kommunikative handlinger

Kommunikativ handling blir ofte brukt i analyser av demokrati, og er dermed litt indirekte i forhold til studiens bruk av rasjonalitetsbegrepet, men blir her gjennomgått for å vise irrasjonelle sider ved begrepet slik det er tenkt i teorien om rasjonelle valg. Rasjonalitet for Habermas (1997) innebærer ikke at et enkelt subjekt har en individuell nyttemaksimerende

tankegang, slik som teorien om rasjonelle valg hevder, men at rasjonalitet er det å diskutere seg frem til gjensidig enighet med en eller flere likeverdige medsubjekter, gjennom utveksling av argumenter. Med andre ord, det rasjonelle er det som lar seg overbevisende begrunne.

Ifølge Habermas (i Aakvaag 2008) er dette aspektet nødvendig for at samfunnet skal kunne opprettholdes som en sosial vev, regulert av normer, institusjoner og konvensjoner. I tillegg er det nødvendig for at ny innsikt og kunnskap skal kunne utvikles og overføres. For Habermas vil teorien om rasjonelle valg bare ha gyldighet i de sosialt meget enkle situasjonene, der en enslig aktør er omgitt av kun materielle objekter. De fleste handlingsmiljø omfatter derimot flere deltakere som har sine egne handlingsplaner (Weigård og Eriksen 1999).

2.4.1 Verdener, talehandlinger og gyldighetskrav

Videre hever Habermas (i Weigård og Eriksen 1999) at kommunikasjon er et medium som har en rasjonell forpliktende karakter. Talehandlinger forutsetter at det blir tatt stilling til bestemte implisitte gyldighetskrav. Slik sett er rasjonalitet evne til å la sine handlinger bli styrt av en felles virkelighetsforståelse, som etableres gjennom språklig dialog. Når en snakker sammen etablerer en relasjoner til tre forskjellige verdener: en objektiv verden hvor aktøren forholder seg til sine omgivelser, en sosial verden som er regulert av normer og regler, og en subjektiv verden av personlige opplevelser, tanker, holdninger, ønsker og følelser. Til hver av disse verdenene reiser vi et gyldighetskrav som tabellen under viser.

Tabell 1. Habermas' teori om tre verdener med tilhørende gyldighetskrav

Verden	Objektiv verden	Sosial verden	Subjektiv verden
Gyldighetskrav	Sannhet	Legitimitet	Oppriktighet

(Revidert tabell hentet fra Weigård og Eriksen 1999:51)

Poenget til Habermas (1997) er at disse gyldighetskravene er kritiserbare, det vil si at en ikke kan lokke eller true noen til å tro på noe, en kan bare argumentere for det. Slik sikrer språklig enighet prosessen for kommunikasjon, og får andre aktører eksplisitt eller implisitt til å godta gyldighetskravene. Uansett om vi snakker om rasjonalitet i teorien om rasjonelle valg sin forståelse, eller kommunikativ rasjonalitet, er det samme rasjonalitetskriteriet som gjelder: Individet må ha relevant kunnskap om situasjoner (Habermas 1999, Aakvaag 2008).

2.5 Operasjonalisering av begrepet rasjonalitet

Noen vil hevde at teorien om rasjonelle valg er en forklarende teori, som kan fortelle oss hvorfor noen handlet på den måten de gjorde. I denne studiens skal vi først og fremst se på teorien som normativ. Den forteller oss hvordan vi bør handle for å realisere de målene vi setter oss på best mulig måte. Jeg skal med andre ord ikke teste holdbarheten til teorien som en predikativ teori. Teorien om rasjonelle valg vil bli brukt for å vurdere hvorvidt elever i videregående skole i dag opptrer rasjonelt i forhold til avgjørelser om utdanning, og da spesielt valg av programfag som en forberedelse til høyere utdanning og/eller yrke.

For å vurdere om elevene i studien handler rasjonelt er det tre aspekter ved rasjonalitet som står sentralt i denne studien. For å summere opp kravene som stilles viser jeg til Elsters (2007) operasjonalisering av begrepet. En handling er rasjonell når den tilfredsstiller følgende tre betingelser:

- Handlingen er et godt egnet middel for å realisere aktørens ønsker, gitt hans eller hennes oppfatninger.
- Disse oppfatningene er velbegrunnet, gitt aktørens informasjon eller «data».
- Aktøren har investert en optimal mengde ressurser – tid eller penger – i å innhente ny informasjon.

I denne operasjonaliseringen ser vi at Elster (2007) ikke stiller krav til selve ønskene. I denne studien stilles de krav til ønskene som er skissert under punkt 2.3.1. Teorien om rasjonelle valg krever også at handlingen er det beste middelet for å realisere ønsket. I denne sammenheng, hvilket programfag vil være best med tanke på å realisere informantenes utdanningsønsker. For å vurdere hvilket programfag som er best måtte jeg tatt for meg alle programfag som tilbys på studiespesialiserende program. På grunn av studiens omfang vil dette ikke la seg gjøre. Jeg vil derimot vurdere om sosiologi og sosialantropologi er *egnet* for å realisere informantenes utdanningsønsker.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for mitt valg av forskningsdesign og begrunnelsen for dette. Jeg vil gi en beskrivelse av studiens utvalg og intervjusituasjonen, og videre tydeliggjøre hvordan analysen av datamaterialet vil bli gjort. Til slutt gjør jeg enkelte etiske betraktninger og vurderer studiens troverdighet.

3.1 Valg av forskningsdesign

Formålet med denne studien er å bidra til en forståelse av prosessen skoleelever på studiespesialiserende program i den videregående skolen går gjennom for å velge programfag. Jeg ønsker å få et nyansert og mest mulig utfyllende bilde av bakgrunnen og motivasjonen for deres valg. Da studiefeltet er en samtidig hendelse kan jeg få tilgang til de som er direkte involvert i denne prosessen. Av denne grunn har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming⁶ (Postholm 2010).

Ifølge Robert Yin (2009) er caseundersøkelser godt egnet når en ønsker å finne ut om noe er tilfelle (jf. problemstillingen) og når skal undersøke samtidige hendelser. Det forutsettes samtidig at man ikke har mulighet til å manipulere atferden til de som er involvert i studien. Metoden i caseundersøkelser er ikke forbeholdt enten kvalitativ eller kvantitativ tilnærming. Da prestrukturerte spørreskjema begrenser muligheten for å få informasjon ut over det det spørres om, i tillegg til at det avgrenser muligheten for å avdekke ting underveis i prosessen, vurderer jeg det slik at kvalitativ metode er best egnet i forhold til problemstillingen. Samtidig anser jeg det som vanskelig å få tilstrekkelig innsikt i feltet ved ikke-deltagende observasjon. Av denne grunn har jeg valgt å gjennomføre datainnsamlingen med kvalitative intervjuer. I denne studien synes jeg det er riktig å gi informantene større frihet til å uttrykke seg, samtidig som det gir mer fyldig og omfattende informasjon om hvordan skoleelever erfarer sin situasjon (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2005). Metoden åpner for at studien kan være deskriptiv, og kunne ut i en beskrivelse av elevenes tilnærming til valg av programfag.

⁶ Fenomenologien refererer til kunnskapens natur. Edmund Husserl regner fenomenologien for en beskrivende «vesenvitenskap». Dette i kontrast til andre årsaksforklarende «faktavitenskaper». Fenomenologien søker å trenge inn til fenomeners vesen eller betydning (Store norske leksikon 2011a). Ved å bruke en fenomenologisk tilnærming ønsker man å forstå sosiale fenomener med subjektets perspektiv (Postholm 2010).

3.1.1 Casestudie

Schramm (i Yin 2009:17) definerer casestudier på følgende måte: «The essence of a case study, the central tendency among all types of case study, is that it tries to illuminate a decision or a set of decisions: why they were taken, how they were implemented, and with what result». Ordet case kommer fra latin og betyr «tilfelle». Hva som kan være en case kan være så mangt. Studieobjektet kan for eksempel være et program, en aktivitet, et individ eller et sammensatt system (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2005). I en casestudie er det videre to dimensjoner ved utformingen av studien, henholdsvis enkelt-case-design eller fler-case-design (Yin 2009). Designet i denne studien vil være et enkelt-case-design hvor studieobjektet er en beslutning, det vil si prosessen som fører til beslutningen om hvilket programfag elevene velger.

Ved både enkelt-case-designet og ved fler-case-designet kan en bruke en holistisk eller analytisk tilnærming. En holistisk tilnærming⁷ tilsier at en kun har en analyseenhet, mens en analytisk tilnærming tilsier flere analyseenheter. I denne studien vil jeg benytte meg av en analytisk tilnærming med flere analyseenheter for å gi et mer nyansert bilde av prosessens om fører til beslutningen. Analyseenheter vil være åtte skoleelever som akkurat har tatt sitt valg av programfag. Det er mulig det ville vært mer fruktbart å intervju elever som var midt i prosessen med å velge programfag, slik at de hadde tankene rundt spørsmålet mer friskt i minnet. Dette hadde tilsagt at jeg måtte ha ventet i overkant av 7 måneder med datainnsamlingen, og det ville ha forsinket ferdigstillingen av studien. Derfor valgte jeg å intervju elever som alt har tatt valget.

Jeg vil videre lete etter avgjørende forskjeller mellom analyseenheter. Jeg vil altså lete etter en eller flere avgjørende uavhengige variabler som påvirker den avhengige variabelen i en bestemt retning (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2005). Valg av programfag er den avhengige variabelen i undersøkelsen. For at det skal være hensiktsmessig og sammenligne analyseenheter har informantene det til felles at alle valgte sosiologi og sosialantropologi på studiespesialiserende program, og alle er elever på Vg2 trinnet. Målet er å undersøke om informantene har likheter og forskjeller i erfaringsbakgrunn og motiver. Å ha faste kategorier er viktig for å kunne sammenlikne analyseenheter og gi en grundig beskrivelse av caset.

⁷ Holistiske tilnærming peker til en metode som anvender helheten som forklaringsprinsipp, i motsetning til studier av isolerte trekk (Store norske leksikon 2012).

Disse kategoriene ble fastsatt på forhånd og brukt som uavhengige variabler i undersøkelsen. Utfordringen var å lage et sett av kategorier som godt beskriver caset. Eksempler på kategorier i denne studien er ønsker, motivasjon, påvirkning og informasjonsinnhenting.

3.1.2 Utvalgsstrategi, utvalgsstørrelse og rekruttering

For å få en riktig beskrivelse av caset bør utvalget representere populasjonen (Ary, Jacobs og Sorensen 2010). Summen av erfaringene fra disse må antas å være informativ om summen av erfaringene til populasjonen. Populasjonen i denne studien er alle skoleelever på studiespesialiserende program som har valgt sosiologi og sosialantropologi som programfag. Det vil ikke si at den ferdigstilte beskrivelsen av caset ikke vil kunne inneholde momenter som også kan beskrive bakgrunnen og motivasjonen for å ha valgt andre programfag, men kan mangle andre momenter.

Som allerede nevnt består utvalget av åtte elever. Studiens omfang har satt begrensninger med tanke på hvor mange informanter det var mulig å intervju. Jeg vurderte at det ville være mulig å gjennomføre åtte intervjuer. Av praktiske årsaker er alle informantene hentet fra videregående skoler i Oslo. For at utvalget skulle være kontekstmessig bredt og mangfoldig ble det gjort en strategisk utvelgelse av skoler fra områder øst, vest og sentralt i Oslo. Videre ønsket jeg at utvalget så godt det lot seg gjøre skulle gjenspeile populasjonen, i form av kjønn og språklig bakgrunn. Av uviss grunn viste det seg å være vanskelig å få innpass på videregående skoler i Oslo for å samle inn data. Jeg så meg derfor nødt til å ta i bruk personlig rekruttering (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2005). Alle informantene i utvalget er rekruttert fra skoler hvor jeg har bekjente i systemet. Det bemerkes at jeg ikke hadde kjennskap til noen av informantenes identitet før datainnsamlingen startet.

Jeg og mine kontaktpersoner kom fram til at jeg skulle komme på de tre skolene og presentere meg selv og prosjektet mitt, for deretter å se hvor mange som var interessert i, og villige til å stille til intervju. Dersom mange meldte seg var planen å foreta tilfeldig utvelgelse blant disse. På den ene skolen var det bare tre elever som var interessert. Alle disse ble intervjuet. På den andre skolen fortalte min kontaktperson at hun ikke trodde elevene ville være interessert i å bidra, og at jeg derfor burde «lokke» dem med noe. Det ble bestemt at tidspunktet for intervjuene skulle finne sted samtidig med undervisningen i sosiologi og sosialantropologi, slik at de fikk unntak fra denne. Det ble også bestemt at jeg skulle spandere lunsj på de som

ønsket å delta i studien. Det var flere av elevene som var positive til å stille til intervju. Av disse valgte jeg tilfeldig ut tre som kunne passe til min strategi, med tanke på kjønn og språklig bakgrunn. På den tredje skolen var det to elever som ønsket å bidra. Utvalget ble således bestående av fire gutter og fire jenter. Av disse har tre av informantene begge foreldre med et annet morsmål enn norsk. En av informantene hadde en forelder med et annet morsmål enn norsk. Alle er under 18 år, og et samtykkeskjema ble sent hjem for signering av foreldrene før intervjuene ble gjennomført (se vedlegg).

3.1.3 Intervju som metode og intervjusituasjonen

Intervju er som sagt den metoden som er blitt brukt i innsamlingen av data. For at informasjonen som blir gitt av informantene skal falle innenfor kategoriene som er spesifisert på forhånd, valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte intervju. Jeg forberedte derfor spørsmål angående kategoriene som ble stilt til alle de utvalgte respondentene. Spørsmålene var åpne og uten svaralternativer, slik at informanten stod fritt til å formulere sitt svar (Johannesen 2010). Jeg la jeg opp til å stille oppfølgingsspørsmål for å få utdypninger og presiseringer av svarene til informantene. Slik ble intervjuene seende ut som det Rubin og Rubin (1995) kaller «tre med grener»-modellen, hvor stammen på treet er hovedtema og grenene er de enkelte deltemaene.

Da jeg har valgt å gjennomføre intervjuene i semistrukturert form, tjente intervjuguiden derfor først og fremst som en skisse for intervjuet, se vedlegg (Kvale og Brinkmann 2009). Skissen sikret at de på forhånd utformede tema ble dekket på en tilfredsstillende måte. Ordlyden i spørsmålene ble tilpasset den enkelte intervjusituasjonen. Intervjuene ble startet med relativt nøytrale spørsmål, som hvor gamle de var og hvor de bodde. Dette for å bidra til å berolige informantene som kan føle seg usikre på hva det innebærer å bli intervjuet. Gangen i intervjuet bygget opp mot spørsmål som jeg ønsket at de skulle reflektere rundt. Intervjuene ble avsluttet med spørsmål om hvor lang tid før fristen de var klare på hvilke programfag de kom til å velge. Jeg ønsket å slutte med spørsmål som ikke krevde refleksjon, men som var forholdsvis greit å svare på, slik at intervjurunden dermed fikk en naturlig avrundning (Thagaard 2003).

Intervju som metode har en tosidig karakter. For det første et instrumentelt preg hvor jeg får informasjon om de tema jeg er interessert i. For det andre er det også en mellommenneskelig

prosess hvor de data jeg får preges av hvordan jeg og informantene oppfatter hverandre (Thagaard 2003). Utfordringen ble derfor å ta regi over intervjusituasjonen, og å få informantene til å føle seg trygge nok til å kunne snakke om seg selv. Før gjennomføringen av intervjuene reflekterte jeg derfor rundt hvordan min egen utvikling, alder og kjønn kunne virke inn på informasjonen informantene ga meg. En fare er det Jennifer C. Hunt (1989) kaller *overføring*. Det skjer når informantens reaksjon preges av tidligere erfaringer. Det vil si at informanten for eksempel kunne assosiere meg med tidligere negative erfaringer med autoritetspersoner. Derfor la jeg vekt på å presentere meg som student. Dette for at jeg ikke skulle innta en autoritativ rolle, men heller at intervjuene skulle fungere som en dialog mellom to hvis situasjon ikke var så ulike. Jeg la vekt på at jeg ikke var ute etter å vurdere noe av det de sa, men at jeg var ute etter hva de kunne fortelle meg.

Videre må en som forsker prøve å unngå at egne verdier preger intervjusituasjonen. Dette for at ikke informanten påvirkes til å svare på spørsmålene ut fra en oppfatning informanten kan ha av forskerens verdier og synspunkter. Jeg var derfor bevisst på at svarene kunne være preget av hvordan informantene ønsker å fremstå ovenfor meg (Thagaard 2003). Det er ikke uvanlig at en ønsker å stille seg selv i et godt lys, og intervjusituasjonen er intet unntak. Jeg opplevde at enkelte svar kunne kvalifisere til det Tove Thagaard (2003) kaller *positiv selvrepresentasjon*, men dette kommer jeg tilbake til i punkt 3.4, hvor jeg vurderer studiens troverdighet.

Alle de åtte intervjuene ble gjennomført med en og en informant høsten 2011 på en cafe i nærheten av skolen, eller på skolen hvor informantene var elever. I de fleste tilfellene spanderte jeg lunsj på informantene, slik at det skulle fremstå mer som en samtale rundt et måltid, fremfor spent atmosfære (Thagaard 2003). Det påpekes at det var kun informantene fra en av skolene som var klar over at de ville få spandert lunsj på forhånd. Selv om det kan gi et visst formelt preg ble alle intervjuene tatt opp på bånd, samtidig som jeg noterte det jeg synes var spesielt interessant, og enkelte ikke-verbale uttrykk, i tilfelle noe gikk galt med opptaket. Dette fordi det ifølge Fog (1994) ikke holder og kun å lytte til innholdet i det informanten sier, men man må også observere kroppslige uttrykk. Det er viktig å reflektere over hva informanten formidler gjennom kroppsspråk – det kan formidle noe annet enn det som kommer frem i intervjuet. Jeg forsøkte å minimere noteringen underveis i intervjuet, for å konsentrere meg om det informanten sa, slik at jeg kunne stille hensiktsmessige

oppfølgingsspørsmål, og få mer utdypende informasjon. Ved bruk av det Rubin og Rubin (1995) kaller *prober* ønsket jeg å signalisere interesse, og gi inntrykk av at det informantene fortalte var av interesse for meg, slik at de ble mer komfortable i intervjusituasjonen. Intervjuene varte fra 45 minutter til 65 minutter. Etter hvert av intervjuene noterte jeg mine umiddelbare tanker mer utfyllende.

3.2 Databehandling og analyse

Datamaterialet i denne studien er selve intervjuene. Under intervjuene noterte jeg som nevnt ikke-verbale aspekter ved intervjusituasjonen (jf. Thagaard 2003). Disse tjener som kontekstuell informasjon for min analyse, men anses ikke som en del av datamaterialet.

3.2.1 Analyse underveis i intervjuet og under transkribering av datamaterialet

For at jeg skulle innsamle mest mulig relevant data begynte analysen ved starten av det første intervjuet. Analysen i intervjusituasjonen har bestått i at jeg kontinuerlig har lyttet og tolket informantens svar på mine spørsmål, slik at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål for å få informantene til å utdype både interessante og uklare svar.

Alle de åtte gjennomførte intervjuene er blitt transkribert. Noen av setningene i datamaterialet er blitt transkribert ordrett, mens andre er blitt gjengitt kortere og med mer klare formuleringer. De delene som er blitt transkribert ordrett er sitater som jeg har vurdert som spesielt informativ for det som blir beskrevet, og som interessant i forhold til studiens problemstilling. De setningene jeg har valgt å omformulere er først og fremst beskrivelser jeg har vurdert som mindre interessant i forhold til problemstillingen, og der hvor en ordrett gjengivelse kunne gjort det mulig å gjenkjenne informantens identitet. Ved at jeg har utelatt deler jeg mener er mindre interessant data for selve den kategoribaserte analysen, har jeg gjort en sentral del av analysen allerede ved transkriberingen.

3.2.2 En kategoribasert analyse av datamaterialet

Analysestrategien i denne studien er det Yin (2009) kaller beskrivende casestudie. Beskrivende casestudier er ikke egnet for å utvikle nye teorier, men kan godt avdekke sosiale

«verdener» ved at en gjengir den sosiale virkeligheten mest mulig autentisk. Formål er å komme med en beskrivelse av den prosessen skoleelever går gjennom når de skal velge programfag. Ifølge Thagaard (2003) er deskriptive beskrivelser en fortolkende beskrivelse. Fortolkende tilnærminger er igjen basert på en antakelse om at virkeligheten ikke kan beskrives uavhengig av min forståelse av denne samme virkeligheten.

Å systematisere informasjonen fra datamaterialet er grunnlaget for forståelsen. Temaer som ut i fra min egen forforståelse i kombinasjon med forskningslitteraturen har virket spesielt interessant for problemstillingen, er blitt gitt ekstra oppmerksomhet. Min forforståelse er basert på en før-kategorisering, i form av temaer som jeg ønsket skulle bli dekket under intervjuene. Begrunnelsen for å gjennomføre semistrukturerte intervju med åpne svarmuligheter var ønsket om at informantene skulle reflektere rundt spørsmålene og danne nye kategorier til materialet. Det gjorde de, og dermed ble min forståelse etter å ha lest nøye gjennom intervjuene noe annet enn forforståelsen.

De tema jeg satt igjen med etter nøye gjennomlesning av de transkriberte intervjuene har dannet utgangspunkt for en kategorisk inndeling av datamaterialet. Tilnærmingen jeg har brukt er såkalt temaorientert koding, hvor hver sekvens er blitt kodet med det tema det gir informasjon om (Sivesind 1996). Samtidig har jeg gradvis konstruert underkategorier ved bruk av deduktiv og induktiv metode, og viser til mer fortolkende koder som refererer til min tolkning av datamaterialet. Innenfor hver kategori og underkategori har jeg lett etter forskjeller og likheter. Eksempler på underkategorier i denne studien er blant annet under kategorien informasjon: rådgivning, nettverskinformasjon og internett.

3.3 Etiske betraktninger

Forskningsvirksomhet er underlagt visse etiske prinsipper, regler og retningslinjer. Etiske problemstillinger oppstår når forskningen direkte berører mennesker i forbindelse med datainnsamling og/eller det ferdigstilte resultatet (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2005). «Etiske hensyn innebærer derfor at man som forsker tenker på hvordan et tema kan belyses, uten at det får etisk uforsvarlige konsekvenser for enkeltmennesker, grupper av mennesker eller hele samfunn» (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2005:93). Selv om temaene som tas opp i denne studien ikke er det man kan kalle av sensitiv art, som for eksempel studier som

handler om seksuelle overgrep, har hensynet til de etiske problemstillingene vært i fokus under hele prosessen – fra intervju til den ferdigstilte studien. Jeg har derfor forholdt meg til NESHs forskningsetiske retningslinjer.

3.3.1 NESHs forskningsetiske retningslinjer

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer og prinsipper som ligger til grunn for denne studien. Deltakerne og deres foreldre har fått skriftlig og/eller muntlig informasjon om undersøkelsen, og har gitt frivillig samtykke til å delta. De har også fått informasjon om at de på hvilket som helst tidspunkt kan trekke seg fra studien (se vedlegg). Likevel, fleksibiliteten som preger kvalitative studier innebærer at det er vanskelig for informantene å vite hva de egentlig samtykker til. Hverken jeg eller informantene kunne i utgangspunktet ikke vite hvordan prosjektet ville utvikle seg (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2005).

I tillegg til å få informert samtykke er det også viktig at en forsker viser respekt for informantens grenser, slik at de ikke blir forledet til å gi informasjon som de vil angre på i ettertid. De har krav på at forsker ivaretar og bruker opplysningene om dem på en konfidensiell og ikke identifiserbar måte. I denne studien har derfor informantene fått fiktive navn, og sitater er blitt redigert dersom det kunne bidra til å gjenkjenne informantens identitet. Datamaterialet, både de auditive lydopptakene og de transkriberte tekstene, er blitt tatt hånd om på en forsvarlig måte, og oppbevart i et låst rom.

Videre må en forsker ta hensyn til informantenes vurderinger, motiver og selvrespekt. I denne studien spurte jeg derfor ikke informantene hvorvidt de har reflektert over hvordan deres ønsker har blitt til, selv om det hadde vært fruktbart for forståelsen av feltet. Etiske ansvarlighet tilsier at jeg gjør rede for hva som er mitt eget perspektiv og hva som er informantens forståelse. Det er også viktig at min seleksjon av deres beretning som presenteres i den ferdigstilte studien bidrar til å fremheve sentrale tendenser i materialet, slik at informantene opplever presentasjonen som relevant for dem.

3.3.2 Meldeplikt i henhold til personopplysningsloven

Ifølge Personopplysningsloven av 2001 utløses meldeplikt dersom prosjektet omfatter behandling av personopplysninger og/eller dersom opplysningene helt eller delvis lagres elektronisk. Personopplysninger er her opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, enten direkte eller indirekte, gjennom kombinasjoner av opplysninger (Justis- og beredskapsdepartementet 2001). Datamaterialet i denne studien oppbevares elektronisk på en datamaskin, og prosjektet er derfor meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS sensommeren 2011. Etter endt behandlingstid fikk jeg tilgang til å gjennomføre prosjektet (se vedlegg).

3.4 Vurdering av studiens troverdighet – reliabilitet og validitet

Begrepene reliabilitet og validitet henger historisk sammen med den positivistiske kvantitative vitenskapstradisjonen, og da den fenomenologiske tilnærmingen på flere måter har vært i opposisjon til positivismen har det vært en viss uvilje i å benytte disse begrepene i forhold til kvalitetsvurderinger av kvalitativ forskning (Grenness 2004). Likevel, uansett om man bruker disse begrepene eller ikke, er det nødvendig å si noe undersøkelsens pålitelighet og relevans. Formålet med denne studien å utvikle en bred beskrivelse av bakgrunnen og motivasjonen for elevenes valg av programfag. Studiens relevans ble gjennomgått i punkt 1.5 og der kom det frem at det er nødvendig med en forståelse for kunnskap om prosessen elevene går gjennom med tanke på valget av programfag, for at skoler kan legge opp til undervisning som fremmer elevenes evne til å ta kyndige utdanningsvalg.

3.4.1 Trusler mot reliabiliteten

Ifølge Grenness (2004) har reliabilitet med forskningsresultatene konsistens og troverdighet og gjøre, og en må spørre om resultatet kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere. Måleinstrumentet i denne studien er jeg som forsker og spørsmålene mine. Som tidligere nevnt er intervjusituasjonen en mellommenneskelig prosess hvor de data jeg får preges av hvordan jeg og informantene oppfatter hverandre. Dersom en annen forsker fikk tak i de samme informantene som er brukt i denne studien, vil disse ha blitt eldre, og den kontekstuelle rammen vil ikke være lik. I så måte vil det derfor være vanskelig for andre

forskere å få helt identisk data. Jeg har allikevel tatt visse forhåndsregler for å minimere farene for reliabiliteten. I denne studien er det intervju som er brukt, og trusselen er derfor at det er produsert feil spørsmål. I forsøket på å etterstrebe reliabilitet brukte jeg åpne spørsmål under intervjuene.

Tilfeldige feil kan allikevel oppstå, for eksempel når respondenten kan være usikker, svare tilfeldig, eller svare først og fremst for å bli fort ferdig (Grennes 2004). Når metoden som brukes er intervju som gjennomføres ansikt til ansikt blir relasjonen mellom meg og intervjuobjektene viktig for reliabiliteten. Det er viktig at de følte seg trygge nok på meg til å svare ærlig, og ikke gi en positiv selvrepresentasjon (jf. Thagaard 2003). Dette er selvsagt ikke noe jeg kan si noe sikkert om, men jeg hadde likevel inntrykk av at enkelte av informantene gav svar som kunne ligne på noe de trodde jeg ville høre. På spørsmål om hvilke tema innen sosiologi og sosialantropologi de syntes var mest interessant var det for eksempel enkelte som svarte det læreren deres i forkant hadde fortalt meg var det eneste de hadde rukket å komme igjennom på det tidspunktet intervjuene fant sted. Likevel ser jeg ikke på dette som en trussel for reliabiliteten, fordi jeg er oppmerksom på problemet.

I denne studien er identiteten til alle informantene anonymisert grunnet kravet om konfidensialitet. Anonymiseringen kan være en trussel mot reliabiliteten om man ikke er oppmerksom på det (Thagaard 2003). Som nevnt har jeg ved noen tilfeller redigert enkelte sitat som er brukt i fremleggingen av datamaterialet. Dette for at sitatet ikke skal kunne være et bidrag til å gjenkjenne informantens identitet. Hensynet til dataenes pålitelighet tilsier at meningsinnhold i dataene ikke må forandres ved transkriberingen (Thagaard 2003), og dette ble forsøkt ivarettatt i denne studien.

3.4.2 Vurdering av studiens validitet

Når en skal vurdere en studies validitet spør en om metoden er egnet til å undersøke det den skal. Det er her snakk om måling av fortolkningen og ikke av målemetoden (Genness 2004). Når en snakker om validitet skiller en gjerne mellom intern- og ekstern validitet. Intern validitet refererer til i hvilken grad vi kan konkludere med at resultatet gjør oss i stand til å identifisere et årsak-virkningsforhold. Å finne et årsak-virkningsforhold er ofte et mål ved eksperiment hvor en har mulighet til å manipulere atferd. Det er ikke et kriterium i denne studien.

Ekstern validitet går ut på i hvilken grad vi kan generalisere resultatene i studien til å gjelde hele populasjonen (Grenness 2004). Utvalget i denne studien på åtte informanter er forholdsvis begrenset for med sikkerhet å skulle kunne generalisere resultatene. Erfaringene fra informantene må antas i høy grad å være kontekstavhengige. Derfor er det bare mulig å generalisere der hvor konteksten er sammenfallende. Jeg vil derfor gjennom hele studien gi en så detaljert beskrivelse av motivasjonsfaktorene og konteksten de kommer fra som mulig, slik at det er mulig for leseren selv å vurdere hvorvidt det finnes likheter med sin egen kontekst og videre overføre informasjonen til sin egen situasjon.

4 Presentasjon av data

I dette kapitlet vil jeg presentere datamaterialet. Beskrivelsen er basert på de kvalitative intervjuene redegjort for i kapittel tre. Det bemerkes at alle sitatene er hentet fra disse samtaleene. Først vil jeg gi en beskrivelse av informantenes ønsker for videre utdanning og/eller yrke. Dette fordi ønskene er grunnlaget for at programfagene skal kunne fungere som midler for å realisere utdanningsønsker. Deretter vil jeg gå inn på informantenes mål-middel-resonnement, med tanke på hvordan sosiologi kan forberede dem for høyere utdanning. Videre gir jeg en presentasjon av motivene for å velge nettopp sosiologi og sosialantropologi. Dette for å se om deres svar samsvarer med mål-middel-resonnementet. Deretter vil jeg gå inn på informantenes vurdering og sammenligning av andre programfag. Videre kommer en presentasjon av informantenes informasjonsinnhenting, både med tanke på programfagene og med tanke på videre utdanning, samt hvilke informasjonskilder de har benyttet seg av, og deres vurdering av kildene. Tilslutt kommer en oversikt av informantenes ressursbruk: hvor lang tid de brukte på å hente informasjon, hvor mye tid de brukte på valgprosessen, og hvor lang tid i forveien de var sikre på sine valg.

4.1 Ønsker for høyere utdanning og/eller yrke

Som vi så i kapittel to, krever teorien om rasjonelle valg at det foreligger et rasjonelt ønske foreliggende for den rasjonelle handlingen (Aakvaag 2008). Jeg vil her presentere informantenes utdanningsønsker, mens vurderingen om disse ønskene kan kalles rasjonelle vil komme i neste kapittel. Slik jeg tolker det er utvalget tredelt, med tanke på hvor langt de er kommet i prosessen med å bestemme seg for hva de ønsker å studere, eller eventuelt jobbe med etter endt videregående utdanning. Jeg har gruppert informantene etter deres grad av sikkerhet i denne prosessen. Lavest grad av sikkerhet har de som er uten formening om hva de kan tenke seg å studere, eller jobbe med, mens høyst grad av sikkerhet har de som vet akkurat hva de vil sette øverst på søknaden til Samordnet opptak. Mellom disse to ytterpunktene er de som har kommet frem til alternative studier eller yrker, men er usikker på hvordan de vil rangere disse alternativene når tiden er inne for det. Fem av åtte informanter plasseres innenfor denne gruppen.

4.1.1 «Planen er klar»

Av de åtte informantene var det kun Ina og Emma som var helt sikre på fremtidige studier på. Uten betenkningstid kunne Ina fortelle at «planen er klar» (Anonym 2011, intervju). Først og fremst ønsket hun å ta en bachelorgrad i statsvitenskap. Dette ønsket var basert på den politiske interessen hun har hatt i lang tid. I tillegg har Ina et langsiktig mål om å bli Stortingsrepresentant, og hun håpet at en slik utdanning vil fungere som et ledd i å realisere dette målet.

Emma kunne vise til to alternative studium som var aktuelle for henne, enten psykologi eller politistudier på Politihøgskolen. Hun mente at et yrke som politi «høres mer ut som henne» (Anonym 2011, intervju). Dette ønsket baserte hun på sine egne kriterier for en fremtidig arbeidshverdag. Hun liker utfordringer, samtidig som hun er avhengig av en variert arbeidsdag, da hun fort blir lei av ensformige oppgaver. Hun så for seg at disse kriteriene lettere ville la seg realisere i politiyrket, i motsetning til som psykolog. I tillegg kunne hun fortelle at hun er tiltrukket av politiyrket fordi forholdene ligger til rette for å være mye ute, slik at en ikke nødvendigvis er lenket til et kontor hver dag. Slik jeg har satt kriteriene, tilsier det at Emma kan vise til en prioritert rekkefølge, og at hun har en høy grad av sikkerhet med tanke på sine fremtidige utdanningsønsker.

4.1.2 Ikke-rangerte utdanningsønsker

Christer var forholdsvis vanskelig å plassere innenfor en av gruppene. Han var relativt sikker på at han kom til å gå for en samfunnsvitenskapelig utdanning, men han hadde enda ikke bestemt seg for hvilken samfunnsfaglig retning han vil satse på. På den ene siden kan en si at det å vite at en vil gå for en samfunnsfaglig retning representerer høy grad av sikkerhet. På den andre siden kan det argumenteres for at det er viktige vesensforskjeller mellom ulike samfunnsvitenskap. Hvor skal en sette grensen, ved retning eller ved konkrete fag? Christer uttrykket en famlende holdning til utdanningsspørsmålet. Denne usikkerheten var bakgrunnen for ikke å plassere Christer innenfor kategorien «høy grad av sikkerhet»:

Jeg har det liksom ikke helt klart, disse studiegreiene. Jeg vet... jeg vet interessene mine, men jeg vet ikke helt hvilket område jeg skal satse på. Jeg vet ikke helt hvor jeg skal starte, på en måte. Jeg har slitt litt med å finne ut akkurat det (Anonym 2011, intervju).

Det var kun Mohammed som ytret et ønske om et mer praktisk yrke. I tillegg til ønsket om å bli brannmann, kunne Mohammed også fortelle at han var blitt veldig interessert i sosiologi etter at han begynte med programfaget, så han vurderte også denne retningen som et alternativ. I likhet med flere andre poengterte også han at dette var et spørsmål han var veldig usikker på, og at han konstant vurderte nye muligheter. Likevel fortalte han at han ofte kom tilbake til ønsket om å bli brannmann. Dette ønsket var basert på flere samtaler han hadde hatt med bekjente, som har dette som yrke. Mohammed kunne fortelle at han så opp til disse, og ble fascinert av deres fortellinger om en brannmanns arbeidshverdag. Han mente at han hadde god tid på å bestemme seg, og at dette var et valg som lå langt frem i tid. Han synes således at det ikke er noe vits i å dvele for mye med spørsmålet akkurat nå, men heller konsentrere seg om å gjøre det så bra som mulig på videregående skole, slik at mulighetene ligger til rette for det han måtte ønske når den tid kommer.

Samme innstilling med tanke på dette tidsperspektivet hadde både Isha og Frode. De presenterte begge to ulike alternativer på spørsmålet om utdanningsønsker, henholdsvis psykologi eller juss, og juss eller studier på Politihøgskolen. I motsetning til Mohammed vurderte ikke Isha og Frode andre muligheter fortløpende, men la vekt på at de ønsket å studere ett av de alternativene de hadde overveid over lang tid. Det de derimot ikke kunne si noe om var hvilket av de to alternativene de foretrakk da intervjuene ble gjennomført. I motsetning til en forholdsvis «rolig» innstilling som Mohammed, Emma og Frode representerte, kunne Maria fortelle at hun var forholdsvis stresset med tanke på utdanningsspørsmålet. Hennes alternativer var ganske sprikende. Hun vurderte både biologi, psykologi og fysioterapi. Det som stresset henne var at hun ikke kunne si noe om hvordan hun rangerte disse ønskene.

4.1.3 Uten formening om alternativer innenfor høyere utdanning

Sohail kunne fortelle at han ønsket å studere etter videregående skole og eventuell militærtjeneste. Han uttrykte også en tydelig usikkerhet om hvilke studium som kunne være aktuelle for han. Han kunne ikke komme på noen alternative studier som var av en viss interesse. Jeg tolker denne usikkerheten som manglende kunnskap om høyere utdanning, snarere enn likegyldighet, fordi han på forespørsel kunne utelukke enkelte fagretninger som realfag og økonomi. Samtidig kunne han legge til at han muligens ønsket å jobbe i en bank. Dette ønsket baserte han på en forestilling om at en slik jobb ville innebære en rolig og

avslappende arbeidsdag, som for han var et viktig kriterium for et fremtidig yrke. Til tross for et spesifikt ønske om å jobbe i bank, er det min vurdering at Sohail plasseres innenfor kategorien «lav grad av sikkerhet» Dette fordi han ikke har satt seg inn i hva som må til for å jobbe i bank, og eventuelt hvilke studier som kreves. Samtidig har han utelukket visse studium som vil være en fordel om man skal jobbe i bankvesenet.

Oppsummerende ser vi at datamaterialet ikke viser en tydelig retning i hvor langt informantene har kommet i prosessen å velge høyere utdanning og/eller yrke. Fem av åtte informanter ble plassert i kategorien «middels grad av sikkerhet». De kan nevne enkelte studium som er interessante for dem, men har ikke kommet frem til en prioritert rekkefølge.

4.2 Instrumentell rasjonalitet – programfaget som et middel for å realisere utdanningsønsker

Teorien om rasjonelle valg (Aakvaag 2008) krever at det må ligge en bevisst mål-middel-kalkyle bak handlingene for at de skal kunne kalles rasjonelle. Det betyr at informantene må ha en reflektert holdning til hvordan programfaget kan fungere som et middel for å realisere deres utdanningsønsker. Alle informantene, bortsett fra Sohail, kunne resonnerer seg frem til hvordan sosiologi og sosialantropologi kan forberede dem til høyere utdanning og/eller yrke. Grunnen til at Sohail svarte «vet ikke» (Anonym 2011, intervju) på dette spørsmålet må nok ses i sammenheng med hans usikkerhet rundt utdanningsspørsmålet. Når en har vanskeligheter med å si noe om hva en ønsker å studere, er det logisk nok også vanskelig å mene noe om hvordan programfaget kan være med på å realisere et ikke-eksisterende ønske.

Det var spesielt to kategorier som skilte seg ut i informantenes mål-middel-resonnement. Alle informantene, bortsett fra Sohail, svarte at kunnskapen de får gjennom faget kan virke som et positivt ledd i en slik tankegang. I tillegg kunne også tre av informantene fortelle at de trodde de hadde gode sjanser til å få en god karakter i faget, og at de dermed ville stille sterkere i en søknadsprosess. Tabellen under viser hvordan utvalget fordelte seg over de to kategoriene.

Tabell 2. Mål-middel-resonnement

Middel	Kunnskap som middel	Karakter som middel
Informanter		
Christer	+	+
Maria	+	-
Frode	+	+
Isha	+	+
Sohail	-	-
Ina	+	-
Mohammed	+	-
Emma	+	-

4.2.1 Kunnskapstilegnelse som middel

Ina, som vi så ble plassert under kategorien «høy grad av sikkerhet» med tanke på utdanningsønsker, hadde ingen problemer med å si hvordan programfaget kan ses som et middel for å realisere hennes ønske om å studere statsvitenskap. Hun var svært bevisst på at programfag skulle ruste henne på best mulig måte for høyere studier og yrke. Det var først og fremst kunnskapstilegnelsen gjennom faget hun tenkte på:

Når jeg skal studere statsvitenskap så handler jo politikk nettopp om samfunnet og hvordan styre samfunnet. Og da må jeg jo vite noe om samfunnet. I stedet for å tro at jeg vet noe om samfunnet (Anonym 2011, intervju).

Frode antok også at han kunne få bruk for kunnskapen fått gjennom sosiologi og sosialantropologi i arbeid som politi. Frodes resonnement var basert på en forestilling om at polityrket i stor grad handler om å kommunisere med andre mennesker, og han mente det er et område han får godt dekket i faget. I tillegg kunne Frode fortelle at økt kunnskap om det samfunnet vi bor i er noe en får bruk for uansett om en ønsker å ta samfunnsvitenskapelig utdanning eller ikke.

Emma og Maria fortalte at de ønsket å jobbe med mennesker. I denne forbindelsen forestilte de seg at sosiologi og sosialantropologi vil gi dem kunnskap om hvordan samfunnet påvirker mennesker, og at denne kunnskapen vil være nyttig. For Emma var dette likevel ikke en variabel som betydde noe i hennes valg av programfag. Hun mente at man lett kan lese seg opp til det på egen hånd. Mohammed kunne også, etter en tenkepause, resonnerer seg frem til hvordan programfaget kan forberede han på yrke som brannmann. Slik jeg tolket det, mente han at det kunne bidra til at han ble mer bevisst i forebyggende arbeid, ved å kjenne til ulike sosialiseringsarenaer:

For eksempel primærsosialisering, det handler jo om hvordan vi blir i dag. Det klassiske ordet nei liksom, da kan man snakke til foreldrene dersom barna har lekt med fyrstikker eller noe. Det handler mye om primærsosialisering (Anonym 2011, intervju).

4.2.2 God karakter som inngangsbillett

Som sagt pekte tre av informantene på at en forventet god karakter kan hjelpe dem med å realisere sitt utdanningsønske. Isha, Frode og Christer trodde at sosiologi og sosialantropologi er et fag de har mulighet til å få en relativt god karakter i, og at sjansen for å komme inn på det studiet de ønsker dermed er bedre enn om de hadde valgt et annet fag. Både Frode og Isha vurderte å søke på jusstudier, et studium som har rykte på seg for å være forholdsvis vanskelig å komme inn på. Isha fortalte at hun var spesielt opptatt av å få gode karakterer på videregående nettopp fordi det er vanskelig å komme inn på jusstudiet. Isha bemerket at dersom hun klarer å få god karakter i faget betyr det også at hun har god kjennskap til innholdet i faget, og at hun dermed besitter en viss mengde kunnskap som også kan hjelpe henne i selve studiene.

Både Frode og Christer poengterte at det ikke kun var som en inngangsbillett til høyere studier de håpet på en god karakter. For dem var det meget viktig å få en god karakter for å bevise for dem selv at de «duger til noe» (Anonym 2011, intervju). Som vi skal se videre var denne faktoren også viktig for andre informanter da de skulle velge programfag, også for dem som ikke nevnte karakter i sitt mål-middel-resonnement.

Oppsummerende kan vi si alle informantene, bortsett fra Sohail, kan resonnerer seg frem til, og har en reflektert holdning til hvordan programfaget kan virke som et middel for å realisere deres utdanningsønsker. Likevel, som vi så i kapittel to, må dette resonnementet være bevisst

og overveid for at en skal kunne karakterisere valget som rasjonelt (jf. teorien om rasjonelle valg, Aakvaag 2008). Er denne reflekterte holdningen til fagets funksjon som middel utbredt i deres begrunnelse for valget av sosiologi og sosialantropologi?

4.3 Begrunnelser for valget av sosiologi og sosialantropologi

Blant handlingsmotivene var det spesielt to kategorier som pekte seg ut, «interesser» og «personlige evner». Tabellen under viser hvordan utvalget fordelte seg over de to kategorier. Under kategorien «interesser» viser tabellen også om denne uttalte interessen samsvarer med deres vurdering av seg selv som samfunnsinteresserte. Under kategorien «Personlige evner» viser tabellen også hvorvidt denne begrunnelsen samsvarer med kategorien «karakter som middel» i deres tidligere resonnement.

Tabell 3. Informantenes begrunnelser for valget av sosiologi og sosialantropologi

Begrunnelse	Interesser		Personlige evner	
Informanter	Begrunner valget med interesser	Samsvarer med vurdering av seg selv som samfunnsinteressert	Faget ivaretar det de vurderer som sine evner	Samsvarer med kategorien «karakter som middel»
Christer	+	+	+	+
Maria	+	Delvis	+	-
Frode	+	+	+	+
Isha	+	Delvis	+	+
Sohail	+	-	+	-
Ina	+	+	+	-
Mohammed	+	Delvis	+	-
Emma	+	+	+	-

4.3.1 Interesser som styringsverktøy

Uten unntak kunne alle informantene fortelle at de valgte sosiologi og sosialantropologi fordi de synes det virket som et interessant og spennende fag. Begrunnelsen for dette var at temaene som tas opp i faget er virkelighetsnære og berører dem som aktører i et samfunn. Likevel, da jeg spurte informantene om de ville betegne seg selv som samfunnsinteressert, var det bare fire av informantene som svarte positivt til dette. Disse var Christer, Ina, Emma og Frode. De kunne fortelle at de ser mye på nyheter og ulike debattprogrammer på TV, i tillegg til at de hadde en daglig rutine med å lese aviser.

Til tross for denne uttalte interessen for samfunnsfag (det var jo derfor de valgte sosiologi og sosialantropologi), ville Maria, Isha og Mohammed kun beskrive seg som delvis interessert i det som skjer rundt dem i lokalsamfunnet og i storsamfunnet. Maria kunne for eksempel fortelle at hun på ingen måte er interessert i politikk, men synes det er spennende å få mer kunnskap om hvordan samfunnet påvirker aktører, og hvordan aktører påvirker samfunnet. Gjennomgående for disse var at de kunne se på nyheter dersom de tilfeldigvis kom over Dagsrevyen, og dersom nyheten appellerte til dem – hvis ikke gikk de over til et annet TV-program. Mohammed, for eksempel, fortalte at han er interessert i internasjonale eller nasjonale konflikter, men unngår nyheter som ikke har med dette temaet og gjøre.

Sohail svarte også at han valgte sosiologi og sosialantropologi fordi det interesserte han, men på spørsmål om han ville betegne seg selv som en samfunnsinteressert person, svarte han benektende. Han fortalte at han ikke ser på nyheter eller leser aviser, og at slike ting ikke interesserer han i veldig stor grad. På det påfølgende spørsmålet om hvilke tema som blir tatt opp i sosiologi og sosialantropologi han synes er interessante, svarte han at han synes det er interessant å lære om normer, regler og sanksjoner. Intervjuet med Sohail ble foretatt forholdsvis tidlig i høstterminen, og på forhånd hadde læreren hans fortalt at klassen kun hadde rukket å gjennomgå akkurat det temat. Det er derfor mulig at Sohail ønsket å gi positiv selvrepresentasjon (jf. Thaggard 2003).

4.3.2 Samfunnsfaglige evner

Alle informantene var også gjennomgående positive til undervisningsformene i faget. De kunne fortelle at de foretrakk åpne diskusjoner, hvor det ikke nødvendigvis blir presentert et

fasitsvar, men hvor flere ulike meninger kommer til uttrykk. I tillegg satt de også pris på at det er et muntlig fag, da de mener det er der de har den største styrken sin. Alle informantene fortalte at de hadde gjort det relativt godt i fellesfaget samfunnsfag på Vg1 trinnet. Tre av informantene, henholdsvis Christer, Frode og Maria, uttrykte at de som regel gjør det bra i alle fag, bare de bruker tid på-, og jobber godt med faget. Likevel syntes de samfunnsfag «sklir lettere» (Anonym 2011, intervju), og dette var en viktig motivasjon for å velge sosiologi og sosialantropologi foran andre programfag.

Maria hadde ikke sosiologi og sosiologi som førsteprioritet. Hun begynte terminen med fysikk, men fant raskt ut at det ble litt vanskelig kombinert med matte og kjemi. Hun ønsket derfor å bytte fra fysikk til ett annet fag. Hun tenkte først på psykologi eller IT, men disse klassene var dessverre fulle, og slik endte hun opp med sosiologi og sosialantropologi. Hun uttalte at hun ville ha et «mykt» fag ved siden av realfagene. På spørsmål om hva hun la i begrepet «mykt», svarte hun at det er et fag hvor en ikke trenger å pugge formel. Slik beskriver hun sin vurdering av fagbyttet:

Ja, jeg tror jeg kan få mindre stress. At jeg... bedre karakterer. Sånn da. Det var det egentlig.... Det kan hende jeg kunne fått like god karakter, men jeg måtte ha jobbet mye mer på sikt. Som hadde gått ut over de andre karakterene igjen. Kanskje snittet mitt generelt hadde blitt dårligere. Men jeg vet ikke om jeg ville fått noe bedre... det kan hende jeg hadde fått en 5 i fysikk og 5 i sosiologi. Men jeg måtte jo ha brukt mye mer tid på det, som hadde gjort at jeg hadde blitt mye mer utbrent (Anonym 2011, intervju).

Andre informanter gav også et inntrykk av at sosiologi og sosialantropologi har et rykte på seg blant elevene som et såkalt «lett» fag. Spesielt undervisningsformen i faget med diskusjoner uten konkrete fasitsvar pekes på som begrunnelsen for dette. Christer uttrykket det på denne måten:

På et vis trenger du ikke å jobbe like mye. Det har noe med at man... Matte er jo også et fag hvor du kan være flink fra før. Men sosiologi er sånn at hvis du kan snakke.. Hvis du kan prate, hvis du har en mening av noen sort, kan du utbrodere det. Og du kan lære deg.. det er ganske lett å lære seg å jule sånn halvveis. Og liksom jule på seg å være smart. Du kan ikke jukse seg frem til det riktige svaret i matte. Men man kan ta noen snarveier i sosiologi (Anonym 2011, intervju).

Det var kun Ina som ikke delte dette synspunktet, men hun kunne svare bekreftende på at mange av hennes medelever har et inntrykk av samfunnsfagene, i motsetning til realfagene, som «lette». Hun mente at samfunnsfagene ofte blir sett på som «restefag». Bakgrunnen for

dette synet er at mange velger å ta samfunnsfag når de ikke er helt sikre på hva de vil gjøre videre. Hun gav uttrykk for at man ikke tar matematikk dersom man ikke vet at man får bruk for det.

Det at informantene la vekt på, og valgte et fag hvor de får utløp for det de vurderer som sine personlige evner, tyder på at de, direkte eller indirekte, er opptatt av å få gode karakterer. Likevel var de kun tre av informantene som nevnte at en god karakter kan fungere som en inngangsbillett til videre studier. Dette tolker jeg dithen at motivasjonen for å få gode karakterer har mer med selvtillit og gjøre, enn som et bevisst middel for å realisere ønsker.

4.4 Vurdering og sammenligning av alternative programfag

Ifølge teorien om rasjonelle valg (Aakvaag 2008) må en for å kalle et valg rasjonelt vurdere flere alternativer, og sammenligne dem mot deres mulighet til å virke som et middel for å realisere et fremtidig mål. Alle informantene hadde flere alternative programfag de kunne velge mellom. Hvilke alternativer de stod ovenfor varierte med tanke på hvilke programfag deres respektive skoler tilbød. Ingen av informantene vurderte programfag de ikke hadde en viss interesse for, men hvilke faktorer som stod sterkest i deres sammenligning av de interessante programfagene varierer over utvalget. Informantenes sammenligning av alternativer gjenspeiles i deres begrunnelse for sosiologi og sosialantropologi. Tabellen under viser hvordan utvalget fordelte seg over de tre hovedkategoriene. I tillegg kom det fram et moment som ikke ble nevnt som en begrunnelse for valget, nemlig et ønske om mer fritid. Tabellen viser også hvordan utvalget forholdt seg til dette momentet.

Tabell 4. Oversikt over hvordan informantene vurderte og sammenlignet alternative programfag før det endelige valget

Sammenligningsgrunnlag Informanter	Bruksverdi	Vanskelighetsgrad		Ikke grunnlag for sammenligning
		For å oppnå best mulige karakter	For å få mer fritid	
Christer	-	+	-	-
Maria	-	+	-	-
Frode	+	-	-	-
Isha	-	+	-	-
Sohail	-	-	+	-
Ina	+	-	-	-
Mohammed	-	-	-	+
Emma	-	+	-	-

4.4.1 Bruksverdi

Det var kun Frode og Ina som fortalte at de sammenlignet de alternative programfagene med tanke på deres bruksverdi. Ved å sammenligne ut i fra fagenes «bruksverdi» så de på hvor nyttig faget var for fremtidig høyere studier. Det vil si at de først eliminerte bort programfag de ikke hadde interesse for, og deretter programfag de vurderte som mindre nyttig med tanke på deres utdanningsønsker. Slik ser vi at Ina og Frodes vurdering og sammenligning av de alternativene de stod ovenfor samsvarer med deres mål-middel-resonnement, og det kan derfor tyde på at de har gått gjennom en bevisst og overveid prosess.

4.4.2 Vanskelighetsgrad

Som vi har sett, fortalte flere av informantene at de valgte sosiologi og sosialantropologi ut i fra deres mulighet til å få en god karakter i fagene. Derfor var det også mange som sammenlignet de alternative programfagene ut i fra denne faktoren. Christer vurderte i tillegg til sosiologi og sosialantropologi også psykologi. Han fikk et dårlig inntrykk av psykologi på fagdagen som skolen arrangerte, etter at han fikk se boken som ville bli brukt i faget. Han syntes boken så meget tung og innviklet ut, og han fortalte at han ofte får negativ innstilling

til det som ser vanskelig ut. Dermed var det vanskelighetsgraden som avgjorde at Christer endte opp med å velge sosiologi og sosialantropologi fremfor psykologi.

Når det kommer til Isha, har vi sett at hun vurderer psykologistudier etter endt videregående utdanning. Hun begynte også med programfaget psykologi, men byttet tidlig i terminen fordi hun synes det ble for vanskelig. Til tross for hennes uttalte interesse for psykologifaget, har hun med andre ord satt muligheten for en god karakter høyere enn kunnskapstilegnelse. Sohail begynte også opprinnelig med psykologi, men byttet fag tidlig i terminen fordi også han syntes det ble for vanskelig. I motsetning til Isha var det ikke et ønske om å stryke karaktergjennomsnittet som gjorde at han byttet, men muligheten for å få mer fritid:

Nei.. liksom, fritiden skal jeg bruke mer på være ute og sånn. Ikke lese for å gjøre det bra. Men når det for eksempel kommer lekser, så skal man gjøre lekser, ikke sant. Og når det kommer prøve da kan man øve, men man trenger ikke bruke fritiden ellers (Anonym 2011, intervju).

Maria, som byttet fra fysikk til sosiologi og sosialantropologi, fordi psykologi og IT klassene var fulle, ønsket også en litt «mindre seriøs» skoledag. Hun poengterte at hovedmotivasjonen for å bytte fag var for å kunne konsentrere seg mer om de andre realfagene, slik at karakterene i snitt ville være gode:

En stor grunn til at jeg vurderte det [IT] er fordi jeg har hørt at det er ganske lett. Å tegne og redigere bilder, det har jeg alltid vært glad i, men å lage programvarer og sånn det har jeg aldri vært noe interessert i. Så jeg vet egentlig ikke om det hadde vært noe for meg. Jeg hadde nok valgt det mest for å ha det gøy på skolen, men jeg har jo hørt at IT er relevant for alle jobber. Så sånn sett tror jeg det hadde vært lurt, men jeg tror.. det er veldig lite sjanse for at jeg ville ha jobbet med data.. tror jeg. Så jeg tror det var mest for der og da sin skyld (Anonym 2011, intervju).

Mohammed derimot, husket at han sterkt vurderte rettslære, men han kunne ikke huske hvorfor han valgte sosiologi og sosialantropologi fremfor alternativet. Dette betyr at han per definisjon ikke vurderte og sammenlignet de alternativene han stod ovenfor etter noen kriterier.

4.5 Informasjonsinnhenting – en forutsetning for rasjonelle valg

Alle informantene har, enten valget er basert på det eller ikke, mottatt eller innhentet informasjon om de ulike programfagene. Jeg vil her presentere informantenes informasjonskilder. Alle informantene har fått informasjon fra sine respektive skoler, gjennom brosjyrer og forskjellige arrangementer. Flere har også brukt internett for å innhente informasjon. I tillegg har syv av åtte informanter hatt samtaler om sitt valg av programfag, med blant annet venner, foreldre og/eller andre familiemedlemmer. For at programfaget skal kunne fungere som et middel for å realisere deres fremtidige utdanningsønsker (jf. teorien om rasjonelle valg, Aakvaag 2008), er informantene også nødt til å skaffe seg informasjon om høyere studier. Det er, som vi skal se videre, ikke alle som har lagt ned veldig mye tid og energi i å skaffe seg informasjon om noe som ligger relativt langt fram i tid. Tabellen under viser hvordan utvalget fordelte seg over de fire kategoriene.

Tabell 5. Oversikt over hvilke kilder informantene benyttet seg av i informasjonsinnhenting

Informasjonskilde Informanter	Informasjon fra skolen	Rådgivning	Nettverks- informasjon	Internett
Christer	+	-	+	+
Maria	+	+	+	+
Frode	+	-	-	+
Isha	+	+	+	-
Sohail	+	-	+	-
Ina	+	+	+	+
Mohammed	+	-	+	+
Emma	+	-	+	+

4.5.1 Informasjon fra skolen – passive mottakere?

Alle informantene fortalte at de fikk en del informasjon gjennom skolen. De fikk blant annet utdelt en brosjyre med informasjon om de ulike programfagene. Alle informantene delte formeningen om at informasjon gitt av skolen var pålitelig informasjon. Samtidig var det bred enighet mellom informantene om at denne informasjonen var forholdsvis overflatisk.

Brosjyrene ble omtalt som overflatiske fordi den gav svært kortfattet informasjon om fagenes hovedområder, med en setning for hvert hovedområde. Informasjonen gav heller ingen beskrivelse av hvorfor det ville være nyttig å velge programfaget.

To av skolene hvor informantene er hentet fra hadde en såkalt «åpen dag», både på dagtid og kveldstid, slik at elevene hadde mulighet til å ta med seg foreldrene sine. Den åpne dagen foregikk slik at hvert av programfagene hadde sin egen «stand», hvor det stod en representant for faget som man kunne stille spørsmål til, dersom en lurte på noe. Der fikk de også mulighet til å se gjennom skolebøkene som ville bli brukt i faget. Informantene var delt med tanke på hvor godt de benyttet seg av denne muligheten. Informantene kunne fortelle at de ikke spurte representanten for faget så mye som de kanskje burde. Det var bare Christer som syntes denne dagen var nyttig, fordi han fikk ekskludert alternativet psykologi gjennom informasjonen han fikk.

Den tredje skolen, som informantene ble hentet fra, hadde et arrangement med såkalte «prøveforelesninger». Der ble typiske temaer for faget ble presentert. Dette for å vise elevene hva de kunne forvente i timene til det aktuelle programfaget. Det fungerte slik at elevene kunne sette seg opp på maksimum tre prøveforelesninger. Informantene som hadde denne muligheten fortalte at disse prøveforelesningene ikke var spesielt nyttige. De synes det var kjedelig, og så mer på det som fri fra en ordinær skoledag. Det var mye bråk under disse prøveforelesningene, og det var vanskelig å konsentrere seg om det som ble sagt. Sohail kunne ikke huske hvilke prøveforelesninger han hadde vært på.

Til tross enighet om overflatisk informasjon fra skolen, var det kun tre av informantene, henholdsvis Isha, Maria og Ina, som gikk aktivt inn og benyttet seg av individuell rådgivning. Deres erfaring med rådgivning var variert. De var likevel enige om at rådgiverne kunne gi dem god og relevant informasjon, fordi de tok utgangspunkt i deres ståsted, deres evner og interesser. Informantene som selv tok initiativ til individuell rådgivning ble, ved siden av

samtaler med venner, mest påvirket av rådgiverne, grunnet rådgivernes autoritet og kunnskap på området. Ina benyttet seg av rådgivningstjenesten allerede på ungdomsskolen. Hun kunne fortelle at det åpnet øynene hennes, med tanke på at hun måtte velge videregående skole ut ifra hvilke programfag de tilbyr. Hun forklarte det på denne måten:

Jeg tenkte ikke noe særlig på det først. Jeg tenkte jeg bare skulle begynne på videregående, ta de fellesfagene og velge da. Og da jeg sa det, så sa de men du må jo vite hva du går til, du kan ikke velge skole uten at du vet hvilke fag du vil ta. Det kan hende du blir skuffa, at de ikke har fag du vil ta og sånn. Så da begynte jeg å tenke litt da (Anonym 2011, intervju).

Oppsummerende kan vi derfor si at alle informantene har fått informasjon de har vurdert som pålitelige, men utvalget varierer med tanke på hvor aktive de har gått inn for å hente mer av den pålitelige informasjonen skolen kunne gi dem. Fire av åtte informanter ble derfor mer passive mottakere.

4.5.2 Nettverksinformasjon

Sett bort fra Frode, hadde alle informantene samtaler med sine skolevenner om valget av programfag. Både med klassekamerater som skulle velge selv, og med de som var ett år eldre og kunne fortelle om sine erfaringer med de forskjellige programfagene. Det var bred enighet om at det var samtaler med venner som påvirket informantene i størst grad. Dette fordi de presenterte en usminket versjon, og kunne gi opplysninger som ikke kom frem i brosjyrene, på prøveforelesning eller åpen dag. De kunne fortelle om temaene var interessante eller ikke, om faget var vanskelig eller ikke, og om læreren var streng eller ikke. Informantene hevdet at de ikke ble påvirket av at hva deres venner valgte, noe som ville åpnet muligheten for å ta programfagene sammen med noen de kjente fra før. Christer var den eneste som innrømte at han muligens ble indirekte påvirket av sine venners valg. Han fortalte at «det er greit å ha ett kjent ansikt i klasserommet som man kan samarbeide med på gruppeoppgaver» (Anonym 2011, intervju).

Flertallet av informantene hadde samtaler med minst ett familiemedlem under prosessen, og oftest med foreldrene. Majoriteten av disse fortalte at foreldrene ikke hadde spesielle forventninger til hvilke programfag de skulle velge. Foreldrene vare klare på at det var ungdommenes valg, og at de ville støtte dem uansett. Samtidig peker Christer på at han mulig kan ha blitt indirekte påvirket av foreldrene sine:

De har hele tiden sagt «det er ditt valg, det er ditt valg, ikke tenk på oss». Jeg tror de har ment det veldig også, men det former meg uansett. Og den største påvirkningen er nok det at, selv om de ikke prøver på det, eller de kan på en måte ikke skjule det at de er glødende interessert i samfunnet. De prater om det rundt frokostbordet, og hver dag får jeg inntrykk derfra. Jeg kjenner det.. hvordan jeg også har lyst til å forstå det. De snakker liksom ikke om matematiske formler. Jeg får ikke inn den. Jeg vet ikke om jeg hadde vært interessert, men.. men, jeg får den formingen. De har nok hele tiden tenkt at han kommer til å gjøre det [velge samfunnsfag] (Anonym 2011, intervju).

Kun Maria følte at andre, blant annet foreldrene og tantene, hadde forventninger til hva hun skulle velge. Bakgrunnen for dette var at hun hadde prestert spesielt bra i realfagene. Disse forventningene resulterte i at hun opprinnelig kun valgte realfag. Likevel byttet hun tidlig i terminen, og tok dermed ikke videre hensyn til disse forventningene.

Foreldrene mine som visste at jeg var utrolig god til å tenke på molekyler og sånn, og siden jeg ikke er den som ser så mye på Dagsrevyen, da tenkte de at jeg sikkert velger matte og fysikk og sånne ting. Så fant jeg ut at nei, jeg er ikke bare realfag. Jeg liker også sosiologi og sånne ting. Så jeg gjorde kanskje litt.. liksom, noe som strittet litt imot det de forventet av meg (Anonym 2011, intervju).

I tillegg var eldre søsken og søskenbarn en viktig informasjonskilde. Både Isha, Sohail og Mohammed brukte disse for å innhente informasjon. Isha fortalte at hun har høy tillitt til sine eldre søskenbarn, derfor så hun på den informasjonen hun fikk fra disse som pålitelig. Mohammed var klar over at hans eldre søstre fungerte som talpersoner for de fagene som de selv hadde valgt. Likevel, han så ikke på dette som et problem, ved at han er forholdsvis lik sine søstre, med tanke på interesser og evner.

4.5.3 The World Wide Web

For å innhente informasjon besøkte flere av informantene ulike nettsider på internett, alt fra blogginnlegg og debatter, til mer formelle sider, som nettsidene til Utdanningsdirektoratet og diverse videregående skoler. Det var kun Isha og Sohail som ikke brukte internett for å innhente informasjon. De hadde en formening om at de fikk et bedre inntrykk av fagene ved å snakke med venner og familie. Informantene som derimot brukte internett var oppmerksom på at blogginnlegg og debatter viste subjektive inntrykk av fagene, og at denne informasjonen ikke nødvendigvis var pålitelig. De resterende var enige om at informasjon fra skolens nettside var overflatisk, og gjenspeilet informasjonen fra brosjyrene de hadde fått utdelt. Det var kun Ina og Emma som hadde vært innom nettsidene til Utdanningsdirektoratet. Der

studerte de læreplanene i de ulike programfagene, og var enige om at det var dette som gav dem den beste informasjonen om de ulike programfagene de måtte velge mellom. Samtidig var det kun Ina som tok andre tiltak i bruk for å få bekreftet om informasjonen på formelle nettsider var riktig:

Jeg fant artikler og sånn på Google og på blogger og sånn. Det var litt sånn halvveis. Men det jeg leste på nettsidene til skolene, det tok jeg veldig seriøst. Også ringte jeg til mange skoler, ikke alle, men mange, og spurte om jeg kunne ta det og det hos dem. Jeg sendte mail til dem jeg ikke ringte. Det var mange som hadde feil informasjon på nettsiden. De hadde tatt bort mange fag og langt til andre. Kuttet ut ditt og datt og sånne ting. Da ble jeg litt, hva skal jeg si, irritert, for at de ikke hadde riktig informasjon (Anonym 2011, intervju).

4.5.4 Informasjon om høyere utdanning og/eller yrke

Bortsett fra Ina og Maria, brukte informantene lite energi på å skaffe seg informasjon om høyere utdanning. Som vi har sett, ble Ina anbefalt å finne ut hvilke programfag hun ønsket og velge på videregående skole allerede på ungdomsskolen. For å kunne gjøre det følte hun at hun måtte sette seg inn i, og få oversikt over høyere utdanning. Hun har blant annet vært på flere utdanningsmesser, bestilt, og gått igjennom flere kataloger fra utdanningsinstitusjoner, og besøkt hjemmesider til flere høyskoler og Universiteter, både i inn- og i utland. Maria uttalte at hun har satt seg mer inn i høyere utdanning enn programfagene. Grunnen til dette var at hun vurderte høyere utdanning innenfor realfag – noe som innebærer krav om hvilken fagsammensetning man har fra videregående skole. Det hun undersøkte var dermed først og fremst formelle krav.

Frode og Emma, som begge vurderte politistudier, hadde også undersøkt litt med tanke på spesielle krav til Politihøgskolen (PHS), herunder fysiske krav og krav om førerkort. Christer på den andre siden, fortalte at han hadde undersøkt så mye om aktuelle samfunnsfaglige studium. Han tenkte ikke så mye på det, og konsentrerte seg mer om det som skjer her-og-nå. Han poengterer derimot at han sikkert kan finne mye «OK» (Anonym 2011, intervju) informasjon på internett, men også at han ikke helt vet hvor han skal begynne å lete. Til tross for dette følte han ikke at han hadde valgt feil programfag:

Jeg følte meg ikke sikker på valget mitt, men jeg følte meg på en måte trygg. Uten å vite at dette var det riktige, så visste jeg at det ikke var det gale (Anonym 2011, intervju).

Mohammed konsentrerte seg også mer om å gjøre det så bra som mulig på videregående, framfor å sette seg inn i hvilke muligheter han har etterpå. Han poengterte at han enda fortsatt

har god tid før han må ta et valg om utdanningsretning. Det samme gjelder Sohail. Han hadde ikke satt seg inn i hvilke muligheter han har etter endt videregående utdanning. Dette gjenspeiles i hans uttalelser om utdanningsønsker under punkt 4.1.3. Isha fortalte at hun var til stede da skolen hadde besøk av Universitetet i Oslo og av Handelshøyskolen BI, men at hun ikke har undersøkt på eget initiativ ut over dette. Hun fortalte også at hun skal begynne å undersøke mer fremover fordi det tar lang tid å bestemme seg. I kapittel 5.4 vil jeg vurdere hvorvidt denne informasjonen kan være tilstrekkelig. Tabellen under viser hvordan informantene selv vurderer sin egen informasjonsinnhenting.

Tabell 6. Uttalelser om egen informasjonsinnhenting

Informanter	Uttalelser om egen informasjonsinnhenting
Christer	<i>«Selv om jeg på en måte ikke vil innrømme det. Jeg har jo i ettertid tenkt det at jeg burde sett mer, selv om jeg er fornøyd med valget mitt».</i>
Maria	<i>«Jeg måtte bare prøve faget. Jeg kunne alltid undersøkt mer, men jeg føler ikke at... for og liksom finne ut om jeg virkelig ville ha det, så måtte jeg bare prøve det ut».</i>
Frode	<i>«Nei.. jeg tror ikke jeg burde undersøkt mer. Til nå så er jeg jo veldig fornøyd med fagene jeg valgte.. Nå har jeg jo ikke vært innom de andre fagene, men jeg er veldig, veldig fornøyd med alle fagene mine».</i>
Isha	<i>«Jeg burde nok undersøkt mye mer. Ikke litt mer, men mye mer. Men jeg synes at skolen begynner å stresse oss i siste liten. Også burde de gitt litt mer informasjon, kanskje sette av en dag hvor vi kan undersøke masse».</i>
Sohail	<i>«Jeg tok ikke det valget så seriøst».</i>
Ina	<i>«Jeg kunne nesten ikke ha undersøkt mer».</i>
Mohammed	<i>«Jeg har ikke satt meg så veldig mye inn i det, for jeg vet enda ikke hva jeg har lyst til å bli. Tiden må bare vise. Kanskje jeg bør... Jeg skal sette meg inn i det en eller annen gang, men akkurat nå føler jeg at jeg må konsentrere meg om skolen. Jeg har jo god tid enda».</i>
Emma	<i>«Jeg kunne sikkert undersøkt litt mer, men så langt er jeg i hvert fall fornøyd med det jeg har valgt. Jeg angrer jo ikke».</i>

4.6 Tidsperspektiv

Utvalget varierte svært med tanke på hvor lang tid i forkant av valget de var klar på hva de skulle velge. Enkelte hadde vært klar over hva de skulle velge helt siden ungdomsskolen, mens andre bestemte seg i siste sekund. Hvor mye tid og energi de brukte på å komme frem til sitt endelige valg varierte også i stor grad. Enkelte gikk gjennom en svært omfattende tankeprosess, mens andre la ikke like mye vekt på valget.

4.6.1 Programfag bestemt allerede på ungdomsskolen

Frode og Ina valgte, som vi har sett, videregående skole ut i fra hvilke programfag de kunne tilby. Det betyr at disse har vært klar over hvilke fag de ønsket å velge allerede på ungdomsskolen. Ina brukte svært lang tid på å komme frem til dette valget, og hun beskrev prosessen som relativt intens:

Jeg begynte jo å tenke på videregående da jeg gikk i 9. klasse og sånn da. Jeg brukte hele 10. klasse på research, frem til mars, da jeg skulle velge skole. Jeg kan huske det gikk litt sånn frem og tilbake. Sikker – usikker – sikker. Men da jeg valgte [skolen] var alt bestemt (Anonym 2011, intervju).

Frode beskrev også perioden som intensiv, men i motsetning til Ina brukte han ikke veldig lang tid på å bestemme seg. Allerede fra ungdomsskolen drømte han om å bli politi eller jurist, og bestemte seg for å ta sosiologi og sosialantropologi (i tillegg til rettslære) fordi han mente det var mest praktisk sett i lys av hans utdanningsønsker.

4.6.2 Programfag valgt i siste sekund

I motsetning til Ina og Frode, fortalte Sohail at han ikke brukte så mye tid på spørsmålet. Etter at han hadde utelatt enkelte fag som han absolutt ikke ville ha, og etter å ha rådført seg hos noen venner av han, brukte han rundt 15 minutter på å bestemme seg for sosiologi og sosialantropologi. Denne tankeprosessen startet ikke lenge før skolen krevde at de valgte de programfagene de ønsket. Heller ikke Maria bestemte seg før kort tid i forveien, men hun beskrev prosessen som hektisk. Maria valgte tilslutt å begynne med fysikk, men deretter å bytte fag tidlig i terminen. Hun mente derimot at hun ikke kunne gjort noe annerledes, at hun måtte begynne med fysikk for å se hvordan det var. Isha fortalte at også hun følte seg stresset med tanke på valget, og visste ikke hva hun skulle velge før siste sekund.

Christer fant raskt ut hvilke alternativer han hadde, sett i lys av sine interesser. Å velge mellom disse alternativene tok derimot litt lengre tid. Han klarte ikke å anslå hvor langt tid han overveide de gjenværende alternativene, men anslå at det var forholdsvis kort i forhold til mange andre:

Jeg tror det gikk ganske fort, egentlig. Jeg la ikke så utrolig mye vekt på det.. Jeg hadde bestemt meg for okey, det får gå som det går (Anonym 2011, intervju).

Emma fortalte at heller hun ikke brukte mye tid på prosessen. Hun fortalte at hun tenkte på det «noen minutter her og noen minutter der» (Anonym 2011, intervju), og at hun ombestemte seg flere ganger. Mohammed derimot fortalte at han var sikker på hva han skulle velge en liten stund før fristen gikk ut, men heller ikke han brukte lang tid på prosessen. Han fortalte at han ikke er så flink til å planlegge langt inn i fremtiden, og at han blir nødt til å konsentrere seg om her-og-nå.

5 Vurdering av informantenes valgprosess

I dette kapittelet vil jeg forsøke å finne svar på mine fire forskningsspørsmål, som skal danne grunnlaget for en konklusjon på problemstillingen. Jeg vil diskutere de data jeg fikk ved åtte intervjuer i lys av teorien om rasjonelle valg, for å undersøke hvorvidt elevenes valg av programfag i den videregående skole, er preget av rasjonelle vurderinger. Jeg kommer til å ta for meg ett og ett forskningsspørsmål, og vil derfor først ta for meg informantenes ønsker og vurdere om disse kan karakteriseres som rasjonelle ønsker. Dernest vil jeg ta for meg informantenes resonnerende mål-middel-kalkyler og vurdere om disse er bevisste. Til slutt vil jeg vurdere om elevene har innsamlet pålitelig og tilstrekkelig informasjon.

5.1 Forskningsspørsmål 1 – Ønsker

Hvilke ønsker har informantene for fremtidig utdanning og/eller yrke, og er disse ønskene egnet med tanke på å foreta et rasjonelt valg?

5.1.1 Fremtidsrettede og logisk realiserbare ønsker

I kapittel 4.1 presenterte jeg informantenes ønsker. Der så vi at alle informantene hadde et ønske om høyere utdanning. Disse dataene støtter med andre ord funnene i Opheim og Størens (2000) sin studie. I likhet med informantene i Rønningen (2011) sin studie så vi at flere av informantene først og fremst hadde utdanningsønsker som representerer hovedområder innenfor høyere utdanning. Det vil si utdanninger som blant annet er godt kjent fra for eksempel massemediene. En grunn til dette kan være informantenes manglende informasjonsinnhenting, og dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.3. Ifølge teorien om rasjonelle valg (Aakvaag 2008) er det nødvendig at ønskene er rasjonelle før en kan gjøre et rasjonelt valg. Jeg er dermed avhengig av å avgjøre hvorvidt elevenes ønsker kan karakteriseres som rasjonelle, før jeg videre kan diskutere hvorvidt sosiologi og sosialantropologi kan være et egnet middel for å få realisert informantenes utdanningsønsker. I kapittel 2.3.1 ble det gjort rede for de krav teorien om rasjonelle valg stiller til ønskene. Jeg vil videre vurdere informantenes ønsker opp mot disse.

Ifølge Aakvaag (2008) sin gjennomgang av teorien om rasjonelle valg, er kortsiktighet irrasjonelt. Å nedprioritere fremtiden til fordel for nåtiden over tid, vil føre til at man innsnevrer sine handlingsalternativer. I denne studien vurderes derfor ønsker som fremtidsrettet så lenge de ikke snevrer inn informantenes karrieremuligheter om lag 10 år frem i tid. Aakvaag (2008) skisserer et eksempel der han ønsker å tjene penger, og velger jobb fremfor studier. I løpet av 10 år med ufaglært arbeid ville han da mest trolig ha innsnevret sine muligheter på arbeidsmarkedet. Alle informantene i denne studien ønsket høyere utdanning. Det vil si at ingen hadde ønsker som kan innsnevre deres karrieremuligheter på senere tidspunkt, slik som Aakvaag beskriver i eksempelet over. Med en slik bruk av begrepet, ser det ut til at alle informantenes ønsker er fremtidsrettede.

Teorien krever også at ønsket må være logisk realiserbart (Aakvaag 2008). I kapittel 2.3.1 så vi at ønsket ikke nødvendigvis trenger å være realistisk. Slik jeg tolker dette er det tilstrekkelig at det i teorien er mulig å realisere ønsket. I Norge hvor høyere utdanning er relativt tilgjengelig for alle, vil det være mulig for alle informantene å realisere sine utdanningsønsker. Samtidig må en også yte en viss innsats for å realisere ønsket. Jeg spurte bevisst ikke informantene hvilke karakterer de fikk på skolen, for at intervjuene ikke skulle få en vurderende virkning. Jeg fikk likevel en indikasjon på at det å få gode karakterer var viktig for alle informantene. Dette er basert på den betydningen informantene la i deres oppnådde karakterer. Sohail var den eneste av informantene som vurderte og sammenlignet programfagene mot vanskelighetsgrad for å få mer fritid (jf. tabell 4.). Det kan dermed se ut til at Sohail ikke yter maksimalt for å realisere sitt utdanningsønske, men prioriterer nåtid (mer fritid) mot fremtiden. Av denne grunn vurderer jeg ønsket til Sohail som ikke logisk realiserbart.

5.1.2 Komplette og transitive ønsker

At et ønske er komplett betyr for teorien om rasjonelle valg (Aakvaag 2008) at det lar seg rangere mot andre ønsker. Foretrekker man to utfall nøyaktig like mye, har man ikke noe rasjonelt grunnlag for å velge det ene fremfor det andre. Ina og Emma var forholdsvis sikre på deres utdanningsønsker, og hadde allerede rangert disse mot andre høyere utdanninger. Deres ønsker er derfor komplette.

De resterende informantene hadde, på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført, ikke klart å rangere sine ønsker. Samtidig vil jeg si at de har rangert det overordnede ønsket om høyere utdanning, mot det og ikke skulle ta høyere utdanning. På den andre siden kan man si at ulike typer utdanning krever ulike typer tiltak for å bli realisert. Spørsmålet blir hvor rigide vi må være for å kalle et ønske spesifikt nok. I denne studien vurderer jeg det som tilstrekkelig å ha rangert ønsket om høyere utdanning mot andre alternativer. Dette fordi alle informantene vurderte og sammenlignet alternative programfag opp mot deres egne personlige evner, noe som tyder på at det å yte maksimalt, og dermed få gode karakterer, er viktig for dem. En god karakter kan hjelpe informantene realisere deres utdanningsønsker, uansett hvilke studier de ender opp med å velge. Alle informantenes ønsker vurderes derfor som komplette.

At ønskene er komplette ligger til grunn for at en skal kunne vurdere om ønskene også er transitive. At et ønske er transitivt vil si at dersom en ønsker A mer enn B, og B mer enn C, må en også ønske A mer enn C. Slik jeg har vurderte ønskene komplette, ser vi at det bare foreligger to mulige alternativer: høyere utdanning, eller ikke høyere utdanning. Dette gjør det umulig å vurdere om ønskene er transitive. Den videre diskusjonen forutsetter allikevel at informantenes ønsker består dette kravet.

5.1.3 Stabile og autonome ønsker

Teorien om rasjonelle valg krever også at ønskene også må oppvise et minimum av stabilitet og varighet for å kunne sies å være rasjonelle (Aakvaag 2008). Ustabile ønsker gjør det vanskelig å planlegge og å gjennomføre realisering av ønskene. En kan da spørre hva et minimum av stabilitet er? Ifølge Parsons og Krumboltz (i Rønningen 2011) må elevene besitte kunnskaper om seg selv for å kunne gjennomføre valg av utdanning og yrke. Det vil si at en forståelse av seg selv, sine interesser, anlegg, ambisjoner, ressurser og begrensninger, er en forutsetning for å gjennomføre valgprosessen. Informantene i denne studien har valgt å gå på studiespesialiserende program, og har således utsatt valget av utdanning. Det innebærer at de kan videreutvikle kunnskapen om seg selv. På bakgrunn av dette kan en si at et ønske er stabilt så lenge det kan argumenteres for på bakgrunn av deres kunnskap om seg selv. Når interesser, ambisjoner og begrensninger er relativt stabile kan en utvikle stabile ønsker. I tabell 3. så vi at alle informantene begrunnet sitt valg av programfag ut i fra deres interesser og egne evner. Dette kan tyde på at informantene tilsynelatende har kunnskap om seg selv, og at deres ønsker er basert på denne kunnskapen. Samtidig peker Elster (2007) på en

mekanisme som gjør at preferanser endres over tid, fordi følelsene som innledningsvis fremkalte dem har avtatt. Det er mulig at informantenes interesse for sosiologi og sosialantropologi vil kunne avta, men i denne studien vurderer jeg alle informantenes ønsker som tilstrekkelig stabile, fordi jeg anser det som lite sannsynlig at deres personlige evner vil avta.

Når det kommer til varighet, er det nødvendig å spørre hva et minimum av varighet er. Ina og Frode uttrykte at de hadde vært klare på at de ønsket å ta høyere utdanning helt siden ungdomsskolen. Ingen av de andre informantene uttrykte dette. Samtidig har alle valgt å ta studiespesialiserende program. Dette er som kjent et program som skal forberede elevene på høyere studier. På bakgrunn av dette kan det se ut som tanken om høyere utdanning lå, direkte eller indirekte, bak deres valg av program. Dette tilsier at høyere utdanning har vært et ønske som lå til grunn i minst to år, og det vurderes her som stabilt.

For at et ønske skal være rasjonelt må det også ha blitt til på en «riktig» og autonom måte, det vil si på en planlagt og kontrollert måte (Aakvaag 2008). Elevene er utsatt for påvirkning som de i mange sammenhenger ikke er klar over. På skolen lærer elevene om sosialisering og ulike påvirkningskilder. Denne innsikten kan gjøre dem i stand til å reflektere rundt andres påvirkning på deres ønsker og valg. Ifølge Aakvaag (2008) må en autonom person kunne identifisere seg med sine ønsker, i den forstand at hun eller han ikke ser noen grunn til å oppgi dem når de blir klare over hvordan de er blitt til. Det var kun Christer og Maria som pekte på andres påvirkning på deres ønsker. Både Maria og Christer var dermed bevisst denne påvirkningen, uten at det har endret deres ønsker, og dette kan tyde på at deres ønsker er blitt til på en planlagt og kontrollert måte. Av etiske grunner spurte jeg bevisst ikke informantene hvorvidt de hadde reflektert over hvordan deres ønsker er blitt til (jf. kapittel 3.3). Dette for at studien ikke skulle få konsekvenser med tanke på hvordan informantene ser på seg selv og sin rolle i beslutningstakingen. Det er derfor vanskelig å vurdere hvorvidt ønskene til de øvrige informantene er blitt til på en planlagt og kontrollert måte. Den videre diskusjonen forutsetter likevel at ønskene har bestått også dette kravet.

Oppsummerende kan vi si at syv av åtte informanter har rasjonelle ønsker. Tabellen under viser hvordan informantenes ønsker forholder seg til krav om rasjonalitet (jf. teorien om rasjonelle valg, Aakvaag 2008). Der ser vi at alle informantene, bortsett fra Sohail, har ønsker

som er egnet for å foreta rasjonelle valg. I forhold til problemstillingen vil dette si at majoriteten av utvalget i utgangspunktet kan gjøre rasjonelle vurderingen i valgprosessen.

Tabell 7. Oversikt over informantenes ønsker mot krav til rasjonalitet

Krav Informanter	Fremtidsrettet	Logisk realiserbart	Komplett	Transitivt	Stabilt	Autonomt
Christer	+	+	+		+	+
Maria	+	+	+		+	+
Frode	+	+	+		+	
Isha	+	+	+		+	
Sohail	+	-	+		+	
Ina	+	+	+		+	
Mohammed	+	+	+		+	
Emma	+	+	+		+	

* Der feltet er blankt har det ikke vært vanskelig å vurdere resultatet

5.2 Forskningsspørsmål 2 – Middel

Hva legger informantene vekt på i beslutningsprosessen, og er programfaget de har valgt et egnet middel for å realisere deres utdanningsønsker?

5.2.1 «Å vite noe fremfor å tro noe»

For å vurdere om sosiologi og sosialantropologi er godt egnet med tanke på å realisere informantenes utdanningsønsker, vil jeg se på informantenes resonnement i en mål-middel-kalkyle (jf. kapittel 4.2). I tabell 2. så vi at alle informantene, bortsett fra Sohail, forventet å få en viss kunnskap ved å velge sosiologi og sosialantropologi. Denne kunnskapen trodde de ville forberede dem til høyere studier og/eller fremtidig yrke. For å se om det er belegg for denne forestillingen, vil jeg derfor se på læreplanen i sosiologi og sosialantropologi opp mot informantenes resonnement.

Frode hadde en forventning om at en stor del av politiarbeidet består i å kommunisere med andre mennesker, og at kommunikasjon er et tema han får godt dekket i sosiologi og sosialantropologi. Den grunnleggende ferdigheten «å uttrykke seg muntlig» innebærer for faget sosiologi og sosialantropologi «å presentere samfunnsfaglige tema slik at framstillingen er forståelig for andre. Det vil også si å lytte og gi god respons til andre» (Utdanningsdirektoratet 2006b). Frode kan med andre ord ha rett i at kommunikasjon er et område som er godt dekket i faget. Kommunikasjon preger samtidig de aller fleste situasjoner hvor politiet er involvert. For eksempel kan faguttrykk være vanskelig å forstå for sivile, og derfor er det viktig at politiet kan forklare handlingene sine på en måte som blir forstått av publikum.

Mohammed hadde en forestilling om at han, gjennom faget, kan få kunnskap om ulike sosialiseringsarenaer, som vil være nyttig i brannvesenets forebyggende arbeid. I læreplanen for sosiologi og sosialantropologi er det et eget hovedområde kalt «sosialisering». Mål for opplæring i sosialisering er blant annet å kunne «sammenligne sosialisering i primær- og sekundærgrupper og reflektere over sosialisering som en livslang prosess» (Utdanningsdirektoratet 2006b). Det er med andre ord belegg for at faget kan gi Mohammed kunnskaper om sosialisering. Samtidig er ett av Brann- og redningsetaten sine hovedmål nettopp forebyggende arbeid (Brann- og redningsetaten 2012). En kan videre spørre hvorvidt forebyggende arbeid har noe med sosialisering og gjøre? Sosialisering er en «betegnelse for de sosiale prosesser som fører til at individer tar opp i seg (internaliserer) samfunnets normer og atferdsmønstre» (Store norske leksikon 2009). Ved å ha kunnskap om sosialisering og ulike sosialiseringsarenaer kan brannvesenet bedre tilrettelegge for forebyggende arbeid, med tanke på hvilke arenaer de vurderer som best egnet. Det er derimot vanskelig å vurdere om det var dette Mohammed mente med sitatet gjengitt i kapittel 4.2.1, men det kan se ut som han legger mer vekt på sosialisering i forebyggende arbeid enn realiteten skulle tilsi.

Emma og Maria hadde en oppfatning om at det vil være gunstig med kunnskap om hvordan samfunnet påvirker mennesket, for å jobbe med mennesker. I formålet for sosiologi og sosialantropologi står det blant annet elevene skal kunne «utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger knyttet til liv og virke sammen med andre i et samfunn. Det skal stimulere den enkelte til å tenke, forstå og reflektere over samspillet mellom individ og samfunn» (Utdanningsdirektoratet 2006b). Det ser dermed ut til at Emma og Maria, gjennom

programfaget, får kunnskap om hvordan samfunnet påvirker individet. Om det er viktig å ha denne kunnskapen for å jobbe med mennesker er derimot et annet spørsmål. Det er usikkert hva Emma mente med begrepet «samfunnet». Det er et flytende begrep, i dagligtalen er det ofte synonymt med «nasjonalstaten», men det kan også relateres til en sosial sammenslutning (Store norske leksikon 2012b). Emma som blant annet ønsket å bli politi bør ha visse kunnskaper om forholdet mellom samfunnet og individet, som for eksempel hvilke rettigheter og plikter individet er gitt av det offentlige. Plikter individet ikke overkommer relateres til avvik som politiet i enkelte tilfeller må håndtere. Det er derimot vanskelig å vurdere om denne kunnskapen vil være nyttig for Maria. Hun kunne ikke uttale seg om hvorfor det er nyttig med kunnskap om hvordan samfunnet påvirker mennesket i et yrke som for eksempel psykolog eller fysioterapeut.

Kunnskap om samfunnet er noe Ina også hadde en forventning om å få gjennom sosiologi og sosialantropologi. Hun poengterte at når hun skal studere statsvitenskap må vite noe om samfunnet, i stedet for å tro at hun vet noe om det. Formål for opplæring i faget er blant annet å skulle «stimulere til engasjement og demokratisk deltagelse gjennom arbeid med verdi- og samfunnsspørsmål» (Utdanningsdirektoratet 2006b). I bachelorprogrammet i statsvitenskap er det flere samfunnsspørsmål som tas opp, som for eksempel «hvilke faktorer påvirker politiske beslutningsprosesser på lokalt, nasjonalt og internasjonalt plan?» (Universitetet i Oslo 2012). Det kan med andre ord se ut til at arbeid med verdi- og samfunnsspørsmål i sosiologi og sosialantropologi er noe som vil forberede Ina på høyere studier.

Samlet ser vi at informantene, som har reflektert over hvordan kunnskapen, fått gjennom faget de har valgt, kan være et middel for å realisere deres utdanningsønsker. I flest tilfeller kan resonnementene relateres til virkeligheten. Om dette resonnementet var bevisst og om kunnskapen er basert på tilstrekkelig pålitelig informasjon kommer jeg tilbake til senere.

5.2.2 God karakter for å stille sterkt i søknad til høyere utdanning

I tabell 3. så vi at alle informantene også la vekt på deres egne evner i beslutningsprosessen. De uttalte at det var viktig for dem å prestere og «vise at de duger til noe», og da også, direkte eller indirekte, å få gode karakterer. Alle informantene svarte at de gjorde det relativt godt i samfunnsfag på Vg1 trinnet. Disse dataene kan ses i sammenheng med Gambettas funn i boken *Were they pushed or did they jump?* fra 1987. Han fant at beslutninger vedrørende

utdanning er svært følsomme for tidligere prestasjoner. En vurderer sine muligheter for å lykkes og velger det alternativet hvor man har størst mulighet til å lykkes. Valg av utdanning har dermed mye med selvtillit å gjøre. Dette for ikke å komme inn i et negativt attribusjonsmønster hvor en tilskriver negative opplevelser egenskaper ved seg selv (jf. Imsen 2005). Hvis vi ser tilbake til Beck og Beck-Gernsheim (2002), vil det være rasjonelt å handle etter forventninger om å mestre, siden individet er pålagt og «skape et eget liv» med fokus på evner og prestasjoner.

Alle informantene tok hensyn fagets undervisningsmetode da de skulle velge programfag. Vi ser altså at elevene er klar over sine egne styrker og svakheter, og vurderer det dithen at de bedrer sine muligheter til å få en god karakter, dersom de velger programfag hvor de kan få bruke sine sterkeste sider. Om informantene faktisk vil kunne få en bedre karakter i sosiologi og sosialantropologi enn i andre fag er derimot vanskelig å vurdere. Allikevel, ser vi på statistikken for gjennomsnitt standpunkt karakter for studiespesialiserende program, er det samfunnsfag⁸ som har høyest gjennomsnittskarakter (Utdanningsdirektoratet 2011). Karaktergjennomsnittet for samfunnsfag ligger rett i overkant av karakteren 4, mens gjennomsnittet for matematikk S2 ligger eksempelvis i overkant av 3.

Vi kan ut i fra statistikken, og informantenes hensyn til fagets undervisningsmetode, anta at de har belegg for å si at de har mulighet til å få bedre karakter i sosiologi og sosialantropologi, sammenlignet med andre fag. I en mål-middel-kalkyle kan en god karakter hjelpe informantene å realisere sine utdanningsønsker. Til tross for dette var det bare tre av informantene, henholdsvis Christer, Frode og Isha, som la vekt på karakter i sitt resonnement (jf. tabell 2.). Datamaterialet kan dermed tyde på at ønsket om en god karakter har mer med selvtillit og gjøre, enn som et ledd i realisering av utdanningsønsker.

5.2.3 Var resonnementene bevisste i en mål-middel-kalkyle?

Vi har sett at både ervervet kunnskap og karakter kan fungere som et middel i en mål-middel-kalkyle. Likevel, for at informantenes valgprosess kan karakteriseres som et rasjonell, må resonnementet være bevisst og overveid (Aakvaag 2008). For å finne svar på om mål-middel-

⁸ Karakterstatistikken viser ikke gjennomsnittet for sosiologi og sosialantropologi. Jeg har valgt å bruke statistikken for samfunnsfag da samfunnsfag og sosiologi og sosialantropologi i flere tilfeller kan være sammenlignbare.

resonnementet var bevisst da informantene valgte programfag, må vi se på hvordan de begrunnet sitt valg, og på hvordan de sammenlignet de ulike alternativene de stod ovenfor.

Alle informantene svarte at de valgte sosiologi og sosialantropologi fordi de var interessert i de temaene og problemstillingene som tas opp i faget. Likevel, da de ble spurt om de ville beskrive seg selv som samfunnsengasjerte, var det bare fire av informantene som svarte positivt til dette spørsmålet. Det at de resterende svarte at de kun er delvis interessert, eller ikke interessert, viser at det ikke er sammenheng i svarene deres. Det er vanskelig å si noe om hva denne inkoherensen betyr og hva den skyldes. Slik jeg ser det kan forklaringen ligge tre steder. For det første kunne informantene vært preget av intervju situasjonen, og dermed svarte noe de trodde jeg forventet. For det andre er det mulig at interesse ikke var en sterk motivasjonsfaktor i valget av programfag. For det tredje kan det tenkes at de valgte mellom flere onder. Det vil si at de ikke hadde en spesiell interesse for noen av fagene som ble tilbudt, og dermed valgte det som virket mest interessant av uinteressante alternativer. For Sohail sin del, kan det for eksempel se ut til at han valgte mellom flere onder. Dette fordi han brukte elimineringsmetoden da han skulle velge programfag. Det ligger utenfor denne studiens ramme å utforske disse årsakssammenhengene og denne dynamikken videre.

Frode og Ina brukte også elimineringsmetoden, men i motsetning til Sohail, sammenlignet de alternativene de stod igjen med ut i fra deres bruksverdi med tanke på høyere utdanning. De så på kunnskapen som middel i en mål-middel-kalkyle, og da de vurderte programfagene ut i fra deres innholdsmessige bruksverdi, kan det tilsynelatende se ut til at deres resonnement var bevisst og overveid forutgående for valget.

Christer, Maria, Emma og Isha brukte også først elimineringsmetoden ut i fra interesse. Derimot sammenlignet de de gjenværende alternativene etter vanskelighetsgrad, fordi de ønsket å ta et fag hvor de mente de hadde en god mulighet til å få god karakter. Både Christer og Isha pekte på karakteren som et middel i en mål-middel-kalkyle, og jeg vurderer derfor deres resonnement som bevisste forutgående for valget. Maria og Emma derimot, så på kunnskapen som et middel, og dette kan tyde på at deres resonnement ikke var bevisst, og ikke av betydning da de skulle velge programfag. Årsaken ligger muligens i det vi har vært inne på tidligere, et behov for å kunne mestre, og oppleve suksess (jf. Gambetta 1987). Mohammed kunne ikke redegjøre for hvorfor han valgte sosiologi og sosialantropologi

fremfor rettslære, mens Sohail ikke kunne resonnerer seg frem til hvordan sosiologi og sosialantropologi kunne hjelpe han realisere sitt utdanningsønske. På bakgrunn av deres manglende redegjørelser, vurderer jeg derfor deres resonnementer ikke som bevisste vurderinger i en mål-middel-kalkyle.

Oppsummerende viser tabellen under hvordan informantene stilte seg til programfaget som et middel i et mål-middel-resonnement, om jeg vurderer det som egnet med tanke på realisering av informantenes utdanningsønsker, og om dette resonnementet fremstår som bevisst og overveid med tanke på deres valg av programfag. I forhold til problemstillingen betyr det at det kun var halve utvalget som gjorde bevisste rasjonelle vurderinger underveis i deres valgprosess.

Tabell 8. Oversikt over informantenes resonnement av programfaget i en mål-middel-kalkyle

Mål-middel-resonnement	Middel	Godt egnet for utdanningsønskene?	Bevisst i en mål-middel-kalkyle?
Informanter			
Christer	Karakter	+	+
Maria	Kunnskap		-
Frode	Kunnskap	+	+
Isha	Karakter	+	+
Sohail	-	-	-
Ina	Kunnskap	+	+
Mohammed	Kunnskap		-
Emma	Kunnskap	+	-

* Der feltet er blankt har det vært vanskelig eller ikke mulig å vurdere resultatet

5.3 Forskningsspørsmål 3 – Informasjon

Hvilken informasjon baserer informantene sitt valg på, og er denne informasjonen pålitelig informasjon?

5.3.1 Informasjon fra skolen – tilgjengelig, men er det tilstrekkelig?

Teorien om rasjonelle valg krever at en rasjonell handling stå i et optimaliserende forhold til aktørens oppfatninger (Aakvaag 2008). I dette tilfellet betyr det at informantene trengte kunnskap om de ulike programfagene, og kunnskap om deres utdanningsønsker. Denne kunnskapen må videre være basert på både pålitelig og tilstrekkelig informasjon.

I kapittel 4.5 så vi at alle informantene fikk tilbud om prøveforelesning eller åpen dag på skolen. Vi må gå ut i fra at dette er pålitelig kunnskap. Samtidig må en spørre om det tilstrekkelig? Informantene uttalte selv at de synes informasjonen de fikk fra skolen var meget overflatisk. En titt på brosjyrene som ble gitt til elevene forteller at det ikke er mye informasjon de fikk om hvert av de alternative programfagene. Brosjyrene gir ikke informasjon om hvilke studier de kan forberede til, grunnleggende ferdigheter eller kompetansemål i faget, og referer ikke til hvor man kan finne informasjon om dette. Det ble listet opp hvilke fem hovedområder som faget dekker; samfunnsvitenskapelige tenkemåter, kulturforståelse, sosialisering, fordeling av goder og byrder samt produksjon og arbeid. I tillegg opplyses det om at opplæringen i dette faget skal gi forståelse for hvorfor vi handler som vi gjør, og hvordan vårt eget og andre land er bygd opp⁹. Min vurdering støtter derfor informantenes syn om overflatisk informasjon i brosjyrene.

På den åpne dagen hadde elevene mulighet til å stille spørsmål til en representant for faget. Informantene måtte altså gå aktivt inn for å skaffe seg mer informasjon. Dataene viser derimot at det var fåtallet som benyttet seg av denne muligheten. Christer var en av de som faktisk benyttet seg av muligheten til å se i bøkene som ville være aktuelle å bruke i fagene. Prøveforelesningen gav på den andre siden elevene et innblikk i et typisk tema for faget. Dette for å vise elevene hvordan en gjennomsnittlig undervisningstime kan være. Informantene som var til stede på disse prøveforelesningene syntes dette ikke gav nyttig informasjon. En kan også spørre om det gir tilstrekkelig informasjon om andre deler av faget? For å vite om

⁹ Av hensyn til informantenes anonymitet vil det ikke bli referert til disse brosjyrene.

programfaget vil være egnet i forbindelse med forberedelse til høyere utdanning, er det nødvendig å ha innsikt i mer enn bare ett tema, og det er min vurdering at denne informasjonen derfor ikke er tilstrekkelig.

Med tanke på informasjon om høyere utdanning kunne informantene fortelle at den eneste informasjonen de hadde fått var gjennom skolebesøk fra Politihøgskolen og fra Handelshøyskolen BI. Det er langt fler utdanningsinstitusjoner som tilbyr høyere utdanning enn disse, og dermed er det ikke tilstrekkelig informasjon. På bakgrunn av informantenes uttalelser og gjennomgang av brosjyrer, kan vi dermed konkludere med at informasjonen skolene la frem for elevene isolert sett ikke ga tilstrekkelig informasjon, for at informantene skulle kunne gjøre rasjonelle vurderinger i deres valgprosess. Det var derfor nødvendig med innsats fra informantenes side for å hente informasjon fra andre kilder. En slik kilde kan for eksempel skolens rådgivertjeneste.

Rådgivertjenesten er tilgjengelig for alle elevene i den videregående skole, og der kan de få tilrettelagt veiledning med tanke på valg av programfag. Det var likevel bare tre av informantene som hadde benyttet seg av denne muligheten (jf. tabell 5.). Informantenes erfaring med rådgivertjenesten var variert, men de var enige om at de fikk pålitelig informasjon. På den andre siden er det vanskelig å skulle vurdere om dette er tilstrekkelig informasjon, da jeg ikke var til stede for å høre hva rådgiverne kunne fortelle.

5.3.2 Erfaringsbasert kunnskap

Innledningsvis så vi at Maalfrid Brath i ManpowerGroup tror en grunn til at mange angrer på sine utdanningsvalg er at de mangler erfaringsbasert kunnskap (NTB 2011). Ifølge Rønningen (2011) kan man få en «tykk» erfaringsbasert beskrivelse gjennom foreldre og andre med erfaring fra arbeidsliv, høyere utdanning, og ulike programfag. Informantene kunne fortelle at de har høy tillitt til personene i sitt nettverk, og vurderte derfor informasjonen disse gav dem som pålitelig informasjon. Informantene som benyttet seg av nettverksinformasjon har fått en «tykk» beskrivelse som Rønningen (2011) skisserer, men de har også fått en subjektiv beskrivelse. Teorien om rasjonelle valg krever som nevnt at en ikke generaliserer den informasjonen en får på bakgrunn av egne eller andres erfaringer (Aakvaag 2008). De har fått informasjon om hvordan deres kilder oppfattet studiene og/eller programfagene, men det er dermed ikke sagt at de selv vil oppleve studiet/programfaget på samme måte som sine kilder.

Det er vanskelig å vurdere om nettverk er pålitelige kilder. En kan si at denne type informasjon er pålitelig så lenge man er klar over det subjektive innholdet, og ikke bruker informasjonen på en generaliserende måte. En må bruke denne informasjonen som et bakteppe man kan gjøre en egen bevisst vurdering ut i fra.

Uttalelsene til Christer viser at han var oppmerksom på indirekte påvirkning fra foreldrene. Samtidig viste han at han kunne gjøre vurderinger på bakgrunn av andre informasjonskilder. Datamaterialet kan også tyde på at Maria først generaliserte tantenes erfaring med fysikk, men at hun gikk bort fra denne da hun selv fikk erfaring med faget. Mohammed reflekterte rundt det at han er en ganske lik person som søstrene, og hadde derfor en formening om at deres interesser var sammenfallende. På den andre siden kan dataene tyder på at Mohammed ikke gjorde en overveid vurdering ut i fra informasjonen han fikk av søstrene. Dette fordi han ikke kunne redegjøre for hvorfor han valgte sosiologi og sosialantropologi foran rettslære. Når det kommer til Sohail er det mye som tyder på at han har generalisert brorens interesse til å gjelde også for seg selv. Dette fordi han gav et negativt svar på om han ville karakterisere seg som samfunnsengasjert person.

Samlet sett ser vi at erfaringsbasert kunnskap kan være pålitelig informasjon, dersom en bruker informasjonen i en rasjonell vurdering, fremfor å generalisere erfaringene til å også gjelde for seg.

5.3.3 Internett – et hav av informasjon

På internett kan en finne både pålitelig og ikke-pålitelig informasjon. Det gjelder med andre ord å ha et reflektert forhold til sine kilder. Alle informantene hadde tilgang til internett på skolen, men det var bare fem av informantene som benyttet seg av internett i innsamling av informasjon (jf. tabell 5.). Av disse fem informantene var det kun Ina og Emma som var innom Utdanningsdirektoratet sine nettsider. Vi må anta at de fant pålitelig informasjon på disse nettsidene. Slik jeg ser det er Utdanningsdirektoratet den nettsiden man får mest forståelse for de ulike programfagene. Dette fordi en der finner alle læreplanene, og kan få dyp innsikt i hva faget dekker, og hvilken kunnskap en kan forvente å få. De resterende besøkte nettsidene til flere videregående skoler i Oslo området for å finne tilsynelatende pålitelig informasjon. I likhet med informasjonen gitt av skolen gjennom brosjyrer, var det bred enighet om at informasjonen de fant på nettsidene også var overflatisk.

Informantene besøkte også flere ulike blogger og diskusjonsforum for å finne informasjon om både programfagene og høyere utdanning. Slike nettsider representerer også «tykk» erfaringsbasert kunnskap, og vi må spørre om disse er pålitelige. Informantene som brukte disse kildene i informasjonsinnhenting la vekt på at de var oppmerksom på at mye var subjektiv kunnskap. Samtidig kan en spørre hvorfor de ikke lette etter flere tilsynelatende pålitelige nettsider? Slik jeg ser det er det mulig informantene manglet kunnskap om hvor de kunne finne pålitelig informasjon, eller så er det mulig de manglet initiativ. Det var kun Ina og Maria som fortalte at de brukte internett for å finne informasjon om høyere utdanning. Dersom de resterende da ikke har fått tilstrekkelig pålitelig informasjon om høyere utdanning fra andre kilder kan dette tyde på at de ikke kan gjøre rasjonelle vurderinger med tanke på programfag som ledd i realisering av utdanningsønsker.

Samlet sett viser dataene at alle informantene har fått eller hentet informasjon fra minst en pålitelig informasjonskilde. For å vurdere om informantene har gjort rasjonelle vurderinger i sin valgprosess, må vurderingene være basert på tilstrekkelig pålitelig informasjon. I kapittel 2.3.1 så vi at teorien om rasjonelle valg (Aakvaag 2008) ikke sier noe om hva tilstrekkelig informasjon er. For å diskutere om den informasjonen informantene innhentet var tilstrekkelig, må vi se på hvor mye ressurser de la ned. På denne måten kan vi også vurdere om informantene manglet initiativ eller om de manglet kunnskap om pålitelige kilder.

5.4 Forskningsspørsmål 4 – Ressurser

Hvor mye tid brukte informantene til å innhente informasjon og til å vurdere de ulike alternativene de stod ovenfor i valgprosessen?

5.4.1 Aktiv informasjonsinnhenting

Vi har sett at den pålitelige informasjonen informantene fikk fra skolen var overflatisk og dermed ikke tilstrekkelig. Informantene var altså avhengige av andre informasjonskilder, og måtte gå aktivt inn for å sørge for mer kunnskap. En vanlig måte er å tenke at informasjonen er tilstrekkelig når den er mettet, det vil si når en ikke finner ny informasjon. I mange tilfeller vil det ikke være mulig å vurdere om informasjonen til informantene er mettet. Jeg vil derfor først og fremst ta utgangspunkt i informantenes vurderinger av egen innsats i innhenting av informasjon (jf. tabell 6.).

I kapittel 4.1 så vi at de fleste informantene nevnte utdanningsønsker som er forholdvis kjent gjennom for eksempel media (jf. Rønningen 2011). Det kan derfor tyde på at informantene, med visse unntak, ikke har brukt særlig mye ressurser på å innhente informasjon om høyere utdanning, og at kunnskapen de har om høyere utdanning ikke er mettet. Det er rimelig å anta at enkelte av informantenes utdanningsønsker hadde endret seg dersom de hadde tilstrekkelig pålitelig kunnskap om høyere utdanning. Likevel, vi skal ikke på deres kunnskap om alle typer høyere utdanning, men om den kunnskapen de har om deres utdanningsønske er tilstrekkelig med tanke på å gjøre et rasjonelt valg av programfag.

Ina og Frode har det til felles at de lenge har vært klare på sine utdanningsønsker og valgte videregående skole ut i fra hvilke programfag de tilbød. Ina har helt bevisst gjennomgått alle kataloger fra alle utdanningsinstitusjoner, både her til lands og i utlandet, for å finne utdanninger som passer henne. Frode uttalte på den andre siden at han i lang tid har visst han ville bli enten politi eller jurist (jf. Myklebust 2008). Verken Ina eller Frode trodde de kunne brukt mer ressurser på informasjonsinnhenting, verken om høyere utdanning eller om programfagene. På bakgrunn av Ina og Frodes redegjørelse for deres informasjonsinnsøking og deres selvsikkerhet med tanke på mettet informasjon, vurderer jeg derfor deres kunnskap om handlingsalternativer og mulige utfall som tilstrekkelig.

Det er derimot vanskelig å vurdere om Maria har innhentet tilstrekkelig informasjon. Hun fortalte at hun ikke brukte særlig lang tid på å bestemme seg, men at prosessen var svært intensiv. Hun hevdet videre at hun ikke kunne undersøkt mer, men at hun måtte prøve fysikk for å se om faget var noe for henne. Dette kan tyde på at informasjonen Maria innhentet før valget var mettet, og at hun trengte erfaring for å vurdere om det var riktig valg for henne.

I tabell 6. så vi at både Christer, Emma og Isha rett ut sa at de burde undersøkt mer, både med tanke på høyere utdanning og med tanke på programfagene. De fortalte at de ikke brukte særlig tid til å tenke på hvilket fag de skulle velge, og at hele prosessen gikk fort. Deres egen vurdering kan dermed tilsi at deres informasjon ikke var tilstrekkelig. Kommentarene til Mohammed og Sohail kan også tyde på at heller ikke den informasjonen de baserte sitt valg på var tilstrekkelig. Mohammed fortalte at han ikke er så flink til å planlegge for fremtiden, og at han ikke hadde undersøkt noe med tanke på høyere utdanning. For å kunne gjøre rasjonelle vurderinger i valgprosessen var han nødt til å ha kunnskap om sitt utdanningsønske

for å vurdere hvilket programfag som var mest nyttig i lys av ønsket. Det kan dermed se ut til at flere av informantene manglet initiativ i informasjonsinnhenting. Samtidig betyr det ikke at de ikke manglet kunnskap om hvor de kan finne mer pålitelig informasjon.

Det var kun Ina og Frode som stolte på at de hadde gjort et riktig valg av programfag. De stolte på sin avgjørelse fordi de var trygge på at den informasjonen de satt på var tilstrekkelig, og fordi de hadde brukt informasjonen i vurdering av alternativene opp mot deres bruksverdi. De resterende viste en viss usikkerhet med tanke på deres innsamling av informasjon. Samtidig uttalte alle informantene at de var fornøyd med sosiologi og sosialantropologi, og at de ikke angret på valget sitt. Slik jeg tolker dataene virket informantene trygge på valget sitt sett i lys av deres interesser, men samtidig usikre på valget sett i lys av deres informasjon. Det kan tenkes at de burde investert mer ressurser i å innhente informasjon, slik at de i større grad kunne stole på sin avgjørelse (jf. tabell 6.).

Oppsummerende viser tabellen under min vurdering av påliteligheten til informantenes informasjonskilder og om disse har gitt tilstrekkelig informasjon. Totalt er mitt inntrykk at for å gjøre rasjonelle vurderinger burde informantene ha lagt ned mer ressurser i å innhente informasjon som de kunne ha støttet seg til i valgprosessen.

Tabell 9. Oversikt over pålitelige informasjonskilder og hvorvidt disse gir tilstrekkelig informasjon

Informanter	Informasjonskilder	Pålitelig?	Tilstrekkelig?
Christer	Informasjon fra skolen, og nettverksinformasjon,	+	-
Maria	Informasjon fra skolen og rådgivertjenesten	+	
Frode	Informasjon fra skolen og internett	+	+
Isha	Informasjon fra skolen, rådgivertjenesten og nettverksinformasjon	+	-
Sohail	Informasjon fra skolen og nettverksinformasjon	+	-
Ina	Informasjon fra skolen, rådgivertjenesten og internett	+	+
Mohammed	Informasjon fra skolen og nettverksinformasjon	+	-
Emma	Informasjon fra skolen, nettverksinformasjon og internett	+	-

* Under «informasjonskilder» er det bare kilder vurdert som pålitelige som er tatt med

** Der feltet er åpent var det vanskelig å vurdere resultatet

6 Oppsummering og veien videre

Med denne studien har jeg forsøkt å svare på følgende problemstilling:

Er elevenes valgprosess, med tanke på valgfag i den videregående skole, preget av rasjonelle vurderinger?

Problemstillingen dannet utgangspunkt for fire forskningsspørsmål som alle bygger på teorien om rasjonelle valg (rational choice theory). Svar på disse fire forskningsspørsmålene legger grunnlag for kunne vurdere om informantenes valgprosess var preget av rasjonelle vurderinger: 1) Hvilke ønsker har informantene for fremtidig utdanning og/eller yrke, og er disse ønskene egnet med tanke på å foreta et rasjonelt valg? 2) Hva legger informantene vekt på i beslutningsprosessen, og er programfaget de har valgt et egnet middel for å realisere deres utdanningsønsker? 3) Hvilken informasjon baserer informantene sitt valg på, og er denne informasjonen pålitelig informasjon? 4) Hvor mye tid brukte informantene til å innhente informasjon og til å vurdere de ulike alternativene de stod ovenfor i valgprosessen?

Jeg har søkt svar på disse forskningsspørsmålene ved å intervjuer åtte elever på Vg2 trinnet på videregående skoler øst, vest og sentralt i Oslo. Innledningsvis, i kapittel 1.3 nevnte jeg en antakelse om at det er forholdsvis få elever som baserer valg av programfag på rasjonelle overveielser, som dannet grunnlaget for studien. Datamaterialet støtter til en viss grad denne antakelsen.

6.1 Oppsummering

Datamaterialet, med tanke på forskningsspørsmål 1, tyder på at alle informantene hadde et ønske om høyere utdanning. I hvilken grad ønskene var spesifiserte varierte over utvalget. Hovedtendensen var at informantene kunne redegjøre for aktuelle ønskede utdanninger, men at de ikke kunne rangere alternativene på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført. Ønskene gjenspeilte i flere tilfeller utdanninger som er forholdsvis godt kjent, fra for eksempel media, som for eksempel juss, psykologi, politistudier og samfunnsvitenskap. Disse dataene støtter Rønningen (2011) sin studie, som fant at elever i videregående skole i stor grad mangler kunnskap om høyere utdanning, og da spesielt mer utradisjonelle retninger. For

å finne svar på om disse ønskene var egnet med tanke på å foreta et rasjonelt valg, vurderte jeg ønskene opp mot seks krav som teorien om rasjonelle valg stiller. Min vurdering tilsier at syv av åtte informanter hadde ønsker som bestod alle kravene. For å komme frem til dette resultatet måtte flere sider ved kravene tas høyde for, og klargjøres for vurdering.

Ønskene ble klassifisert som fremtidsrettede dersom de ikke begrenset informantenes karrieremuligheter 10 år frem i tid. Alle informantene ønsket høyere utdanning, og ble derfor vurdert som fremtidsrettede. Ønskene ble videre ansett som logisk realiserbare dersom det i teorien ville være mulig å realisere dem, og dersom informantene gjorde det de kunne for å realisere dem. Da en av informantene prioriterte fritid fremfor skolearbeid tolket jeg dette som urasjonelt, med tanke på å realisere ønsket, og det ble derfor ikke vurdert som logisk realiserbart. Da det kom til kravet om komplette ønsker satte jeg grensen med det overordnede ønske om *høyere utdanning*, rangert mot alternativet *ikke høyere utdanning*. Alle informantene hadde dermed komplette ønsker. Med en slik definering av komplette ønsker var det ikke mulig å vurdere om de var transitive, fordi det kun forelå to alternative ønsker. På bakgrunn av at informantene viste forståelse av seg selv, interesser, anlegg og ambisjoner, og samtidige viste til disse i sin begrunnelse av valget, vurderte jeg det dithen at informantenes ønsker utviste et minimum av stabilitet. Da et ønske om høyere utdanning, direkte eller indirekte, ligger til grunn for valg av studiespesialiserende program, antok jeg at informantenes ønsker bestod kravet om varighet. Til slutt var det vanskelig å vurdere hvorvidt ønskene var blitt til på en «riktig» og uavhengig måte. Det var kun to av informantene som uttalte at de kan ha blitt utsatt for påvirkning. For at studien ikke skulle få konsekvenser for informantenes syn på seg selv i beslutningstakingen, spurte jeg ikke om deres oppfatning av hvordan deres ønsker var blitt til. Den videre diskusjonen forutsatt allikevel at ønskene var transitive og autonome. I lys av problemstillingen betyr svaret på forskningsspørsmål 1 at det lå til rette for rasjonelle vurderinger i valgprosessen for syv av åtte informanter.

Videre kunne datamaterialet, med tanke på forskningsspørsmål 2, tyde på at informantene først og fremst la vekt på to faktorer i valgprosessen: interesser og personlige evner. Jeg vurderte begge faktorene som egnede i en rasjonell vurdering. Interesser pekte mot en viss kunnskap som man kan få gjennom faget, som igjen kan forberede dem til høyere utdanning. Samtidig pekte datamaterialet i retning av at det i visse tilfeller ikke var sammenheng i informantenes svar. Til tross for uttalt interesse, var det kun fire av informantene som ville

karakterisere seg selv som samfunnsinteresserte. Det var vanskelig å si hva denne inkoherenzen betyr, og hva den skyldes. Forklaringen kan ligge ett av tre steder. For det første kunne informantene være preget av intervjusituasjonen, og svare noe de trodde jeg ville høre. For det andre er det mulig at interesse var en svak motivasjonsfaktor, eller for det tredje kan det tenkes at informantene ikke hadde spesiell interesse for noen av de alternative programfagene. Det lå utenfor denne studiens ramme å utforske disse årsakssammenhengene videre. Ved å gjennomgå læreplanen i sosiologi og sosialantropologi vurderte jeg det dithen at informantene i flere tilfeller har rett i at programfaget kan gi dem kunnskap som vil være nyttig i lys av deres ønsker.

Faktoren «personlige evner» pekte til informantenes ønske om å prestere, og direkte eller indirekte, å oppnå en god karakter. En god karakter kan videre sørge for at informantene får realisere sine utdanningsønsker, ved at de stiller sterkere i en søknadsprosess. Samtidig pekte informantenes vurderinger av deres egne evner og karakterstatistikk fra skoleåret 2010-2011 i den retning at det er rimelig å anta at informantene har god mulighet for å få en god karakter i sosiologi og sosialantropologi, sammenlignet med andre fag.

Videre krever teorien om rasjonelle valg (Aakvaag 2008) at et slik mål-middel-resonnement (med kunnskap eller karakter som middel) må være bevisst. Slik jeg tolket de relevante dataene var det fire av informantene som hadde et bevisst mål-middel-resonnement, som lå til grunn for deres valg. Denne tolkningen ble basert på informantenes vurdering og sammenligning av de alternativene de stod ovenfor. Informantene som sammenlignet alternativene opp mot deres bruksverdi ble antatt å ha gjort bevisste vurderinger i valgprosessen. Jeg vurderte også sammenligning ut fra vanskelighetsgrad som en bevisst vurdering i valgprosessen. I forhold til problemstillingen betyr dette at fire av åtte informanter gjorde bevisste rasjonelle vurderinger. Samtidig krever teorien om rasjonelle valg (Aakvaag 2008) at informasjonen, den rasjonelle vurderingen er gjort på bakgrunn av, må være pålitelig og tilstrekkelig.

Med tanke på forskningsspørsmål 3, kunne datamaterialet indikere at informantene fikk eller hentet informasjon fra flere kilder. Alle informantene fikk informasjon om alle programfagene av sine respektive skoler. Denne informasjonen ble i denne studien, og av informantene selv, ansett som overflatisk, og dermed ikke tilstrekkelig. Informantene måtte

selv aktiv gå inn for å samle mer informasjon. Tre av informantene benyttet seg av skolens rådgivertjeneste. Vi må anta at disse gav tilsynelatende pålitelig informasjon. Videre benyttet flere informanter seg av sitt nettverks erfaringsbaserte kunnskap. Det var vanskelig å vurdere om disse er pålitelige kilder. I denne studien ble det anslått at slike kilder kan være pålitelige så lenge informantene var klar over det subjektive innholdet i en slik erfaringsbasert kunnskap, og ikke brukte den informasjonen de fikk på en generaliserende måte. Videre brukte seks av åtte informanter ulike nettsider på internett som kilder. Flere av informantene besøkte blogger og diskusjonsforum, som i likhet med nettverksinformasjon må antas å være subjektiv. Kriteriet over gjelder derfor også ved slike kilder. Informantene besøkte også nettsider som kunne gi, etter alt å dømme, pålitelig informasjon, som for eksempel Utdanningsdirektoratets- og ulike videregående skolars nettsider. Samlet sett kan en si at alle informantene fikk, eller hentet, pålitelig informasjon fra minst en kilde. For å vurdere informasjonens tilstrekkelighet så jeg på informantenes ressursbruk.

Med tanke på forskningsspørsmål 4, pekte datamaterialet i retning av at flere av informantene viste en viss usikkerhet med tanke på egen informasjonsinnhenting. Det var kun to informanter som stolte på sin egen informasjon. De var tydelige på at utfallet av deres valg ikke hadde blitt annerledes dersom de hadde hatt mer kunnskap om handlingsalternativene. De resterende følte seg trygge på sitt valg av programfag, sett i lys av deres interesser og evner, men viste en viss usikkerhet med tanke på informasjonen de baserte sitt valg på. Det kunne derfor se ut til at kun to av informantene hentet tilstrekkelig informasjon, som grunnlag for en bevisst mål-middel-kalkyle. I forhold til problemstillingen viser tabellen under hvordan informantene fordelte seg over de tre kravene. Tabellen viser at det kun var to av informantenes valgprosess som kvalifiserer til fullstendig rasjonalitet.

Tabell 10. Oversikt over informantenes rasjonelle grunnlag

Rasjonelt grunnlag Informanter	Rasjonelle ønsker, som utgangspunkt for...	Bevisst mål-middel- kalkyle, basert på...	Tilstrekkelig pålitelig informasjon
Christer	+	+	-
Maria	+	-	+
Frode	+	+	+
Isha	+	+	-
Sohail	-	-	-
Ina	+	+	+
Mohammed	+	-	-
Emma	+	-	-

Det er tydelig at valg av programfag er et sammensatt fenomen. Funnene fra de fire forskningsspørsmålene tyder på at det er store forskjeller i informantenes rasjonalitet. Det vil derfor være vanskelig å gi en entydig konklusjon på problemstillingen. Dataene viser at flere av informantene hadde visse rasjonelle aspekter i deres valgprosess, men manglet rasjonalitet andre steder i prosessen. Som vi ser av tabellen over peker datamaterialet i den retning at halve utvalget gjorde bevisste mål-middel-kalkyler, men at informasjonen de baserte kalkylen på ikke var tilstrekkelig. Samlet sett viser funnene i studien at elever *kan* basere sine valg av programfag på rasjonalitet. Når det er sagt er tendensen slik at rasjonaliteten sjelden er fullstendig, basert på de kriterier som er presentert her. Valg av programfag tas i mange tilfeller på vaklende grunnlag, på grunn av utilstrekkelig informasjon, og/eller på grunn av fravær av en reell mål-middel-kalkyle. I de fleste tilfellene var det kunnskapsgrunnlaget for valget som manglet for at flere av informantenes valgprosess skulle kvalifisere til fullstendig rasjonalitet.

Det er mulig at bruken av rasjonalitetsbegrepet her har vært for streng, og at flere av informantene hadde blitt klassifisert med fullstendig rasjonalitet dersom rasjonalitetsbegrepet hadde blitt anvendt på en annen måte. Det er også rimelig å anta at resultatene kunne vært

annerledes med et annet utvalg, ved for eksempel å ha et større utvalg eller et mer representativt utvalg fra hele Norge. Om informantene her representerer populasjonen er vanskelig å si sikkert. Uansett er det vanskelig å generalisere resultatene og funnene i studien på grunn av utvalgets begrensninger. Det er også rimelig å anta at momenter som er kommet frem i denne studien også vil kunne gjelde for andre elevers valgprosess, der konteksten er sammenfallende. Dette kan man ikke si noe sikkert om da det ikke er gjort andre sammenlignbare studier av fenomenet.

6.2 Veien videre

Innledningsvis i kapittel 1.4 avgrenset jeg studien til å gjelde programfaget sosiologi og sosialantropologi, et fag som ikke er et formelt krav til høyere utdanning. Dette fordi jeg hadde en antakelse om at elever som velger fag som kan være formelle krav til enkelte utdanninger, i større grad har gjort rasjonelle vurderinger i valgprosessen. For videre studier hadde det vært interessant å se om elever som har valgt realfag viser større grad av rasjonelle vurderinger i valgprosessen, enn i denne studien av elever som har valgt sosiologi og sosialantropologi. Dette fordi faktoren «formelt krav» til utdanning muligens kan være avgjørende. Det er også viktig å få studier som tar for seg et større og mer representative utvalg, for å se om de finner samme resultater som denne studien har funnet.

Som nevnt, tror Maalfrid Brath, på bakgrunn av en studie gjennomført av ManpowerGroup (NTB 2011), at mange angrer på sine utdanningsvalg grunnet liten grad av kunnskap om arbeidsliv. Per i dag har elever i den norske skole faget utdanningsvalg på ungdomsskolen (Utdanningsdirektoratet 2006c). Paradoksalt nevnte ingen av informantene dette faget verken i forbindelse med deres uttalelser om utdanningsønsker eller informasjon. Dette kan tyde på at faget, slik det er i dag, ikke gir elevene tilstrekkelig kunnskap som de kan gjøre rasjonelle valg på bakgrunn av. I kapittel 1.5 gav jeg en didaktisk begrunnelse for studien. Kohlberg (1981) mener skolen må tilrettelegge bedre for at elevene kan bli mer bevisst hvordan de forholder seg til sine beslutninger. Jeg er enig i Kohlbergs uttalelse, og funnene i denne studien kan tyde på at dette er nødvendig. Ved å bevisstgjøre elevene om verdien av og planlegge fremover, er det mulig at elever i større grad hadde valgt programfag basert på bevisste mål-middel-kalkyler. Karriereveiledning kan samtidig ha potensial for å øke elevenes motivasjon og gi dem en retning i skolearbeidet. Funnene i studien tyder på at det spesielt er

mer kunnskap om høyere utdanning og arbeidsliv elevene trenger, for at de skal ha tilstrekkelig pålitelig informasjon å basere en mål-middel-kalkyle på. Dette kan muligens også sørge for at færre enn fire av ti angrer på sine utdanningsvalg (jf. studie gjennomført av ManpowerGroup, NTB 2011).

Litteraturliste

- Aakvaag, Gunnar C. (2008): *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Anonym (2011): Kvalitative intervjuer med åtte informanter gjennomført høsten 2011.
- Ary, Donald, Lucy Cheser Jacobs og Chris Sorensen (2010): *Intruduction to Research in Education*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Bakken, Anders og Mira Sletten (2000): «Innvandrerungdoms planer om høyere utdanning – urealistiske forventninger eller uoppnåelige aspirasjoner?» I: *Søkelys på arbeidsmarkedet*. Nr. 17 - 2000.
- Beck, Christian W. (2007): «Utviklingen i Basil Bernsteins utdanningssosiologi med vekt på de senere år». I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr. 03 - 2007.
- Beck, Ulrich og Elisabeth Beck-Gernsheim (2002): *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: SAGE.
- Bernstein, Basil (1971): *Class, codes and control. Vol. 1*. London: Routledge.
- Boudon, Raymond (1973): *Education, Opportunity and Social Inequality. Changing prospects in Western society*. New York: John Wiley & sons, Inc.
- Bourdieu, Pierre (1984): *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- Brann- og redningsetaten (2012): «Om oss». URL: http://www.brann-og-redningsetaten.oslo.kommune.no/om_oss/ [lesedato: 24. april 2012].
- Bugge, Lars (2002): «Pierre Bourdieus teori om makt». I: *Agora*. Nr. 03 – 2002.
- Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartement (1993): *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del*.
- Elster, Jon (2007): *Explaining social behavior: more nuts and bolts for the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fekjær, Silje Bringsrud (2009): «Utdanning: Et rasjonelt valg?». I: *Sosiologisk tidsskrift*. Nr. 04 – 2009.
- Fog, Jette (1994): *Med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademisk Forlag.
- Gambetta, Diego (1987): *Were they pushed or did they jump? Individual Decision Mechanisms in education*. Cambridge: University Press.

- Grenness, Tor (2004): *Hvordan kan du vite at noe er sant? Veiviser i forsknings- og utredningsarbeid for studenter, ledere, konsulenter og journalister*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Habermas, Jürgen (1997): *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Hagesæther, Pål Vegard (2012): «Følge drømmen eller fornuften? Det vanskelige valget». I: *Aftenposten*. 10. april 2012. URL: <http://www.aftenposten.no/jobb/Folge-drommen-eller-fornuften-Det-vanskelige-valget-6801355.html> [lesedato: 10. april 2012].
- Hansen, Marianne Nordli (2005): «Utdanning og ulikhet. Valg, prestasjoner og sosiale settinger». I: *Tidsskrift for samfunnsforskning*. Nr. 02 – 2005.
- Hansen, Marianne Nordli og Arne Mastekaasa (2005): «Utdanning, ulikhet og forandring». I: Ivar Frønes og Lise Kjølørød (red.). *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hunt, Jennifer C. (1989): *Psychoanalytic Aspects of Fieldwork*. London: Sage Publications, Ltd.
- Imsen, Gunn (2005): *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen (2005): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Jones, Bryan D. (1999): «Bounded rationality». I: *Annu. Rev. Polit. Sci.* 1999. 2: 297- 321. Seattle: Northwestern University.
URL: <http://www.princeton.edu/~smeunier/JonesBounded1.pdf> [lesedato: 6. april 2012].
- Justis- og beredskapsdepartementet (2001): *Personopplysningsloven*. Lov av 1. januar 2001 om behandling av personopplysninger.
- Kohlberg, Lawrence (1981): *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper & Row publishers.
- Kunnskapsdepartementet (1998): *Opplæringslova*. Lov av 27. november 1998 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lareau, Anett (2002): «Invisible inequality: Social class and childrearing in white families and black families». I: *American sociological review*, Vol. 67, No. 5. American Sociological Association.

- Lévi-Strauss, Claude (1979): *The raw and the cooked: Introduction to a science of mythology*. New York: Octagon Books.
- Myklebust, Runa Brandal (2008): «Jeg vil bare være et fritt menneske». *Ein studie av mangfald og utdanningsval på ein vidaregåande skule i Oslo*. Hovedoppgave i sosialantropologi ved Sosialantropologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Nilsen, Eivind (2007): *Som mor så datter? En kvalitativ studie av hva som innvirker på utdanningsvalg blant ungdom med minoritetsbakgrunn*. Hovedoppgave i sosiologi, institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved Universitetet i Oslo.
- Nilsen, Rune Åkvåg (2008): «Hva kjennetegner vår egen tid?». I: *Sosiologi i dag*. Nr. 03 – 2008.
- NTB (2011): «40 prosent angrer studievalg». I: *E24! Jobb*. URL: <http://e24.no/jobb/40-prosent-angrer-studievalg/20102799> [lesedato: 16. februar 2012].
- Opheim, Vibeke og Liv Anne Støren (2001): *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning. Utdanningsforløp, utdanningsaspirasjoner og realiserte utdanningsvalg*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Postholm, May Britt (2010): *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rubin, Herbert J. og Irene S. Rubin (1995): *Qualitative Interviewing: The art of hearing data*. California: Sage.
- Rønningen, Stian Fredrik (2011): *Utdanningsvalg. Tilrettelegging for elevens valg av utdanning og yrke – også en oppgave for den videregående opplæringen*. Masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Schütz, Alfred (1978): «Handlingsbegrepet». I: Dag Østerberg (red.). *Handling og samfunn. Sosiologisk teori i utvalg*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Sivesind, Karl Henrik (1996): «Sortering av kvalitative data. Metodologiske prinsipper og praktiske erfaringer fra analyse med dataprogrammer». I: Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg (red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Store norske leksikon (2009): «Sosialisering – sosiologi» Sist endret: 5. februar 2009. URL: <http://snl.no/sosialisering/sosiologi> [lesedato: 5. april 2012].
- Store norske leksikon (2011a): «Strukturalisme». Sist endret: 21. november 2011. URL: <http://snl.no/strukturalisme> [lesedato: 6. mars 2012].

- Store norske leksikon (2011b): «Fenomenologi – filosofi». Sist endret: 2. november 2011. URL: <http://snl.no/fenomenologi/filosofi> [lesedato: 5. februar 2012].
- Store norske leksikon (2012a): «Holisme». Sist endret: 21. februar 2012. URL: <http://snl.no/holisme> [lesedato: 2. mai 2012].
- Store norske leksikon (2012b): «Samfunn». Sist endret 3. januar 2012. URL: <http://snl.no/samfunn> [lesedato: 3. april 2012].
- Thagaard, Tove (2003): *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Universitetet i Oslo (2012): «Statsvitenskap (bachelor)». URL: <http://www.uio.no/studier/program/statsvitenskap/> [lesedato: 12. april 2012].
- Utdanningsdirektoratet (2006a): *Læreplan for videregående opplæring. Samfunnsfag*.
- Utdanningsdirektoratet (2006b): *Læreplan for videregående opplæring. Politikk, individ og samfunn*.
- Utdanningsdirektoratet (2006c): *Læreplan for grunnskolingen. Utdanningsvalg*.
- Utdanningsdirektoratet (2011): «Karakterstatistikk for videregående opplæring skoleåret 2010-2011». URL: http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Karakterer/Karakterer_vgo_2010_2011_analyse.pdf?epslanguage=no [Lesedato 8. mars 2012].
- Weigård, Jarle og Erik Oddvar Eriksen (1999): *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati. Jürgen Habermas' teori om politikk og samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Yin, Robert K. (2009): *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage Publications, Inc.

Vedlegg

Guide til intervju med elever som har valgt sosiologi og sosialantropologi som programfag i den videregående skole

1. Om informanten

1.1 Personalialia

- Alder
- Klassetrinn
- Bosted – bydel
- Språklig bakgrunn

2. Handlingsfaktorer

2.1 Hva var avgjørende for deg da du valgte sosiologi og sosialantropologi?

2.1.1 Evner / prestasjoner: Samsvarer faget med det du har fått tilbakemeldinger på at du er flink til? Er du flinkere i samfunnsfag enn andre typer fag, som realfag eller språkfag?

2.1.2 Interesser: Er du interessert i tematikk og problematikk som tas opp i faget?

2.1.4 Identitet: Vil du karakterisere deg selv som en samfunninteressert/engasjert person?

2.1.5 Forventninger: Har du følt at andre har hatt forventninger om at du skulle velge sosiologi og sosialantropologi, eller andre programfag? Eventuelt hvem? Har du eventuelt tatt hensyn til disse forventningene?

2.1.7 Annet?

2.2 Var noen av de faktorer vi har snakket om motstridene? For eksempel, er du veldig interessert i samfunnsfaglig tematikk, men gjør det best prestasjonsmessig i realfag?

2.2.1 Hva var da eventuelt viktigst?

2.2.2 Hvorfor var det viktigst?

3. Alternativer

3.1 Vurderte du andre programfag?

3.2 Hvordan sammenlignet du eventuelt de forskjellige alternativene?

4.3 Hva var den viktigste faktoren som gjorde at du valgte sosiologi og sosialantropologi fremfor andre alternativer?

3. Ambisjoner / ønsker

3.1 Hvilke mål / planer har du for fremtidig utdanning og/eller yrke?

3.2 Betyr sosiologi og sosialantropologi noe for at du kan realisere dine mål?

3.2.1 På hvilken måte?

5. Kunnskap

5.1 Hvilken kunnskap skaffet du deg før du valgte programfag?

- Om programfagene (alternativene)?
- Om fremtidige studier?
- Om fremtidig arbeidsmarked?

5.2 Hvordan og hvor innhentet du denne informasjonen?

5.3 Vurderer du informasjonen som tilstrekkelig, eller kunne/burde du undersøkt litt mer?

5.4 Har informasjonen du hentet vært motstridende?

5.4.1 Hvilken informasjon har du da eventuelt hatt mest tillit til?

5.5 Ble valget av programfag tatt på bakgrunn av denne informasjonen?

5.5.1 Hvilken informasjon ble avgjørende?

5.6 Ble informasjonsinnhenting påvirket av målene / planene dine?

6. Samtaler

6.1 Snakket du med noen i forkant av valget av programfag

- Foreldre?
- Venner?
- Lærere?
- Rådgiver?
- Andre?

6.2 Ble du påvirket av disse samtalene?

6.2.1 Hvem på virket deg i så fall mest?

6.2.2 Hvorfor påvirket den / de deg mest?

7. Tidsperspektiv

7.1 Hvor lang tid i forkant av programfagvalget var du sikker på ditt valg?

Forespørsel om intervju i forbindelse med masteroppgave

Jeg er masterstudent i samfunnsfagsdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er rasjonalitet, og jeg er interessert i å undersøke hvor bevisste skoleelever er deres fremtidige utdanningsvalg, og hvordan det former valgene de tar i forbindelse med programfag i den videregående skole. For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 7-9 skoleelever som har valgt et samfunnsfaglig programfag. Spørsmålene vil dreie seg om ulike motivasjonsfaktorer i valg av programfag og ambisjoner for fremtidig utdanning. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent 45 minutter, og vi blir sammen enige om tid og sted. Skolen du/ditt barn er elev ved formidler kontakten til utvalget, og jeg vet ikke identiteten til eventuelle deltakere.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke samtykket når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker samtykket vil alle innsamlede data bli slettet. Det vil kun være jeg og min veileder som har tilgang til opplysningene. Både jeg og veileder er underlagt taushetsplikt. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av mai 2012. For eventuelle spørsmål kan jeg nås på telefon 959 62 911 eller e-mail anetmy@student.uv.uio.no

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du samtykker til at ditt barn kan være med i undersøkelsen og at informasjon det gir kan være med i oppgaven, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen.

Med vennlig hilsen
Anette Myhre

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av rasjonalitet i utdanningsvalg og samtykker til at mitt barn kan la seg intervju i forbindelse med prosjektet.

Relasjon til informant Signatur

Jeg har mottatt informasjon om studien av rasjonalitet i utdanningsvalg og ønsker å stille til intervju.

Signatur



Harald Hårfagre gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Dag Fjeldstad
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 13.10.2011

Vår ref: 28142 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.09.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28142

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

Rasjonalitet i utdanningsvalg (Foreløpig tittel)

Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder

Dag Fjeldstad

Anette Myhre

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

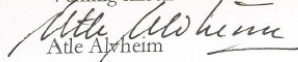
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

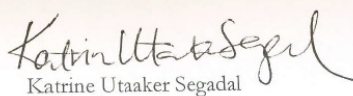
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.02.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Atle Alheim


Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Anette Myhre, Grünersgate 9b, 0552 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

